

## **Redécouvrir l'expérience ouvrière Vers une autre psychologie du travail ?**

Ivar ODDONE, Alessandra RE, Gianni BRIANTE  
Problèmes/éditions sociales, 1981

## **Retour sur un livre qui a fait date en Éducation Nouvelle et ailleurs !**

**Note de lecture de Michel NEUMAYER, GFEN Provence**

### **Un double hommage**

Cette note de lecture au sein d'un n° de *Dialogue* qui traite d'intelligence voudrait être un double hommage.

**1** - Hommage d'abord à la pensée et à l'action de syndicalistes italiens qui ont initié un travail de collecte de l'expérience ouvrière dans les usines Fiat-Mirafiori des années 1960. « Redécouvrir l'expérience ouvrière » décrit une invention épistémologique. Une manière de remise en question ou *étude critique des sciences afin de « déterminer leur valeur, leur origine et leur portée »* (Définition de « épistémologie » dans Wikipédia). Au cœur du livre est l'épineuse question des rapports de pouvoir dans le champ des savoirs. Rapports souvent inégalitaires entre, d'un côté, des savoirs reconnus et validés par certains lieux tels que des universités, des centres de recherche et qui les stabiliseraient comme « normes » ; de l'autre, une production de savoirs hors institution (le syndicat, par ex.), requestionnant la doxa, lesquels restent souvent invisibilisés au motif notamment des conditions jugées « trop peu scientifiques » où ils ont été produits.

À ce titre déjà, le livre renvoie à des interrogations très actuelles autour de la production (comment et par qui ?) puis de la reconnaissance (où et sous quelle forme ?) de savoirs dans de multiples domaines. On pense à la production industrielle, à l'éducation et la recherche, à la science et à la culture, etc., comme autant de champs de tensions dans le champ des savoirs..

**2** - Hommage ensuite à la relecture qu'en a faite, dans les années 1990, le philosophe aixois Yves Schwartz (Université de Provence)<sup>1</sup>, dont j'ai eu à connaître l'enseignement et qui a traversé mes activités en formation et en analyse du travail. Yves Schwartz, relisant Oddone, a initié une recherche (elle a duré plusieurs années) en santé du travail dans la sidérurgie marseillaise. Là échangeaient, coopéraient, conceptualisaient ouvriers, médecins, philosophes, linguistes, ergologues, formateurs.

### **Une affaire d'hybridation**

Je rêve que nous retrouvions une telle audace en matière épistémologique dans le champ de la formation des enseignants, dans la culture, chez les travailleurs sociaux etc. Reprendre confiance dans les savoirs dits d'expérience, les croiser avec d'autres aspects liés aux contextes de travail, aux émotions, aux engagements pour le changement social. Que cette hybridation serve la notion de santé mentale et physique des opérateurs. Que le passage de frontières de Schwartz nous soit un guide.

Le livre d'Oddone a aussi été un terreau, au GFEN, dans les années 2000, d'invention de divers types d'ateliers « Sosie ». Leur réappropriation par nous tous pourrait redonner du sens à ce qu'est aujourd'hui le travail de transmission de savoirs à l'école et ailleurs. Il pourrait aussi permettre de mieux comprendre d'éventuelles difficultés, voire souffrances que le travail engendre parmi nous. J'invite les lecteurs de *Dialogue* à lire et relire Oddone comme un hommage à l'intelligence et à la pensée des personnes que nous sommes, quand nous « sacrifions » à ce que signifie « travailler ».

<sup>1</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Yves\\_Schwartz](https://fr.wikipedia.org/wiki/Yves_Schwartz)

## Pensée et travail : le paradigme ergologique

Chez Yves Schwartz, l'engagement pour une épistémologie en rupture autour de l'intelligence ouvrière est essentielle. Il prend appui sur l'expérience d'Oddone où, dans les années 1960, plusieurs syndicats italiens (CGIL) avaient décidé de lutter contre un rapt de savoir des ouvriers, qui devait nourrir la fabrication future de robots, possiblement à terme, tueurs d'emploi, pensaient-ils. C'est bien d'une lutte syndicale dont il s'agit, d'une préséance de ce que serait une *invisibilisation du savoir*, dit en termes d'aujourd'hui, d'une relégation de savoirs issus de l'expérience. Comment les définir d'ailleurs ? Les ergologues nous apprennent que ce sont des savoirs liés notamment à la tenue du corps, à l'identification de gestuelles efficaces, à l'importance réaccordée aux ambiances au travail (chaud / froid - sécheresse / humidité). C'est pareillement le déploiement de pratiques langagières et relationnelles entre opérateurs et avec la hiérarchie. Ces savoirs, souvent diffus, difficiles à verbaliser, mettent à mal un certain registre de savoirs d'experts qui seraient surplombants, chaque fois qu'ils nient les rapports de pouvoir dans le champ même des savoirs. Qui sont les dominants, qui sont les dominés en regard de ce que signifie « penser le travail salarié » : les ingénieurs ? Les propriétaires des biens de production ? Un système ? Comment renverser la vapeur ?

### Collecter l'expérience

Le récit d'Oddone, le dispositif qu'il a, avec d'autres du syndicat, mis en place cherche à renverser les pratiques de domination de l'époque. C'est un travail d'émancipation.

Dès le début, le livre fait référence à deux chercheurs et penseurs. Le premier, F.W.Taylor<sup>2</sup> est notamment connu à travers la notion d'organisation scientifique du travail (OST<sup>3</sup>). Oddone dit : « *la première obligation de l'OST est constituée par le rassemblement délibéré, par la direction, de la masse des connaissances qui traditionnellement se trouvait dans la tête des ouvriers et qui s'extériorisait par l'habileté physique dont, au fil des ans, ils faisaient preuve* ».

Le second, Antonio Gramsci<sup>4</sup>, affirme que, dans l'organisation du travail, « *on n'arrivait pas à faire de l'ouvrier un gorille apprivoisé, incapable de développer ses capacités. (...) Le cerveau de l'ouvrier, loin de se modifier, atteint au contraire, un état de complète liberté* ».

### Le dispositif et ses ruptures

Le dispositif imaginé dans les années 1960 dure plusieurs mois. J'en nomme quelques ruptures. La collecte orale du discours des ouvriers quant à leur bien-être ou mal-être au travail. Le choix de les valider par les pairs et non par la hiérarchie (cf. l'OST). La

volonté de développer, à propos du travail, une *culture partagée* au sein des collectifs d'ateliers. L'accent mis sur une parole assumée, donc la non-délégation comme garde-fou. L'attention portée par tous au langage employé, aux métaphores<sup>5</sup>, aux images. L'exploration de la notion de « nuisance » avec une interrogation sur ses possibles niveaux. La mise en place, comme en pédagogie du projet, par les opérateurs eux-mêmes, de nouveaux registres de collecte de données. Le développement d'une manière de « conscience de classe » parmi les ouvriers, et donc d'un engagement *collectif* sur le terrain des savoirs. Le passage d'une approche analytique (le geste, le corps) à une approche globale : les opérateurs sont des sujets au sein de *machines désirantes*<sup>6</sup> sociales et culturelles.

L'opérationnalisation est simple : chaque opérateur s'exprime successivement sur 4 registres : le rapport à la tâche ; le rapport aux camarades de travail ; le rapport à la hiérarchie de l'entreprise ; le rapport à l'organisation syndicale.

On peut, à l'aune de nos soucis d'aujourd'hui, revenir sur ces choix et contester leur nature, les catégories du découpage. Oui, ils sont datés mais le choix était de nature syndicale et bravo, dis-je, en ce sens qu'il voulait dépasser la légitime question, par ailleurs, des salaires. L'objectif, bien plus complexe me semble-t-il, était de *produire du sens sur le travail* avec une double dimension individuelle et collective.

### Jugement de beauté / jugement d'efficacité / Place du langage

En analyse du travail, le jugement de beauté est donné par les pairs. Le jugement d'efficacité est donné par la hiérarchie. Deux conceptions de la valeur des choses s'affrontent à travers l'expérience d'Oddone. Son livre traite de formalisation de l'expérience, d'une possible modélisation. J'y vois un risque : celui à son tour de chercher à refaire norme. Celui – paradoxal – de provoquer une nouvelle désincarnation du travail, une déshumanisation alors qu'on lutte contre la fabrication de robots tels que les imagine l'encadrement. Comment garder à l'expérience parlée, à la mise en mots avec la confrontation à d'autres, son côté singulier, la dimension de variabilité de toute action au sein d'une intelligence collective.

### Sosie

En Éducation Nouvelle, au GFEN notamment, la lecture d'Oddone a été l'occasion d'inventer plusieurs dispositifs dits de « Sosie »<sup>7</sup>. Ceux-ci sont de natures différentes.

• Les premiers, via un travail d'écriture-lecture en collectif, se centrent sur la difficulté de toute collecte de l'expérience où, entre dit et non-dit, entre mémoire, dénégligence et oubli, émergent peu à peu *une parole sur le travail*.

<sup>2</sup> Voir par ex. : <https://www.droit-compta-gestion.fr/management/la-theorie-des-organisations/les-premices-de-l-analyse-des-organisations/taylorisme-organisation-scientifique-du-travail-ost-frederick-winslow-taylor/>

<sup>3</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation\\_scientifique\\_du\\_travail](https://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation_scientifique_du_travail)

<sup>4</sup> *Gramsci dans le texte* (Éditions Sociales).

<sup>5</sup> Voir sur « Les métaphores dans la vie quotidienne » <https://journals.openedition.org/cahiers-sapliut/4302>

<sup>6</sup> Terme emprunté à Gilles Deleuze : « *L'homme est une machine qui s'agite, qui produit, en lien avec d'autres machines, il ne se soustraie pas par son âme et sa volonté aux lois du monde, de la nature. Faire de l'homme, une machine, le place d'emblée dans une praxis. L'homme est une machine qui produit, il est inscrit dans la matière comme en témoigne les actions de la machine : « Ça respire, ça chauffe, ça mange. Ça chie, ça baise »* Deleuze & Guattari *L'Anti-Œdipe. Capitalisme et schizophrénie*. Éditions de Minuit. 1972. p. 7.

<sup>7</sup> <http://lamue.org/le-sosie-areliuersz-danalyse-du-travail>

• D'autres, en revanche, s'apparentent à des jeux de rôle. On traite d'une difficulté, d'une « situation-problème » qu'a rencontrée un collectif au travail. Ce collectif est absent. Les animateurs de l'atelier en font un court récit, une description des acteurs, une information sur le lieu et le moment où l'évènement s'est produit, mais aucune solution n'est donnée. Les participants analysent le récit, imaginent des réponses, échafaudent des stratégies.

Ensuite, en bout de course seulement, intervient le réel porteur de l'expérience, celui qui a vécu la situation de crise. Il raconte alors comment la chose s'est passée, mais non comme modèle car on serait alors dans l'imposition d'une solution. Sa présence a un autre but : rendre possible la confrontation entre un « cela a été » qu'il porte et les hypothèses échafaudées par les participants de l'atelier. *On parle alors ensemble de conflits au travail, on traite de stratégies, de résolution de problèmes.*

## Vers une nouvelle communauté épistémique élargie

Jacques Rancière, parlant d'émancipation, évoque « *Ce que peuvent ceux qui sont censés ne pas pouvoir.* »

Qu'appelle-t-on intelligence ? L'exemple d'Oddone, malgré son ancrage dans une époque ancienne, est de nature à nous outiller face à nos défis d'aujourd'hui. Je pense à l'activité industrielle et industrieuse, à l'éducation et la culture, à la santé. Il est un appel à briser les murs, à rompre avec diverses dichotomies : manuel VS intellectuel ; acteurs VS observateurs ; parleurs VS sujets mutiques ; capables VS pas capables.

Il pourrait nourrir, en éducation notamment, des

formes de retour sur le vécu, des analyses réflexives qui concerneraient la classe comme la formation des enseignants. On redonnerait du souffle à un système qui aujourd'hui précarise, sépare et catégorise. Comment, entre singularité des sujets et retour au collectif, décider de ne plus coaguler nos réflexions, cesser de les fossiliser dans la répétition et l'obsession d'une norme unique, souvent tombée du ciel !

L'expérience est un peigne qui ne coiffe qu'une fois, dit-on parfois. Chez Oddone, tout le contraire ! On recrée des collectifs mixtes de construction de la pensée. Là, opérateurs, linguistes, philosophes, médecins, analystes du travail, photographes et gens de théâtre, écrivains, d'autres autour encore, coopèrent et vont vers une intelligence et une humanité recouvrée.

Je me souviens des débats, l'été 2023, que nous avons eus sur le management des écoles de la République comme un cas parmi d'autres venus du monde du travail. C'était à l'occasion de la venue, lors de l'université d'été à Béziers de Danièle Linhart<sup>8</sup> pour une conférence sur « Le travail, espace d'émancipation citoyenne, écologique et sociale ou lieu de subordination ? Quelle éducation pour bifurquer d'un système de formatage à un système qui construit des sujets ? »

Le récit d'Oddone et de ses amis lui font, à plus d'un titre, écho et redonne espoir à ceux qui considèrent le travail comme valeur humaine. Dans l'édition dont je dispose, Yves Clot, dans sa préface signale que ce livre surprendra sans doute : « *On n'y retrouve pas en effet les caractéristiques habituelles qui marquent en France l'étude de la classe ouvrière. (Le livre) tranche avec le discours scientifique traditionnel de l'ergologie ou de l'analyse économique. C'est une réflexion venue de l'intérieur du mouvement ouvrier syndical que nous découvrons.* » ♦

---

<sup>8</sup> Le texte de l'intervention de Danièle Linhart est à lire ici : <http://lamue.org/universite-dete-...-daniele-linhart>

# Du langage intérieur

Une controverse qui perdure entre Piaget et Vygotskij

Sandrine BREITHAUP **Groupe Romand d'Éducation Nouvelle**  
Haute école pédagogique du Canton de Vaud

## Préambule

Cet article retrace en quelques lignes une controverse séculaire entre Piaget et Vygotskij. Il a pour objectif la compréhension de l'approche historico-culturelle développée par le second, qui s'appuie sur les conceptions et auteurs de son temps. Pour rappel, si Vygotskij a eu connaissance des travaux piagétiens dès leurs parutions, l'inverse n'est pas vrai. Ce n'est que 25 ans après la parution de *Pensée et Langage* que Piaget a découvert le manuscrit traduit en anglais du chapitre 2 (uniquement) et qu'il a rédigé un commentaire en réaction aux propos tenus un quart de siècle plus tôt. On retrouve le commentaire complet, traduit en français dans *Pensée et Langage* (en postface).

*Il n'y a pas de tourment plus intense au monde que le tourment du mot, en vain le cri du fou explose dans nos lèvres, en vain l'attente de l'âme qui se consume pleine d'amour, notre langue est froide et pitoyablement pauvre.*

Vers de Semen Jakovlevic Nadson  
(1862-1887)

Chez chacun-e d'entre nous, dit Vygotskij<sup>1</sup>, il existe un langage intérieur qui joue un grand rôle dans le développement de la pensée. « *Le langage intérieur émerge sur la base du discours extérieur. Initialement le langage est pour l'enfant le moyen de communication avec les gens et se limite à sa fonction sociale, à son rôle social. Mais peu à peu, l'enfant apprend à employer le langage pour son usage personnel, pour ses processus internes [...]. Il devient un moyen pour la pensée intérieure propre à l'enfant* » (Vygotskij, 1931/2018, p. 130).

En psychologie, la question du langage intérieur est apparue au début du XXe siècle, dans les travaux s'intéressant au développement de la pensée

en relation au langage chez l'enfant. Parmi ces derniers, on peut se référer aux travaux de Piaget qui, dès 1923, publia *Le langage et la pensée chez l'enfant* ou à ceux de Vygotskij, notamment dans *Pensée et Langage* (1934), traduit par Françoise Sève et paru pour la première fois en français en 1985.

Il n'est pas anodin de se référer en particulier à ces deux grands de la psychologie. En effet, l'un et l'autre constatent et décrivent ce phénomène langagier appelé « langage égocentrique » par Piaget et « langage intérieur » par Vygotskij. Les hypothèses et l'interprétation qu'ils font quant à l'apparition et disparition de ces phénomènes langagiers prennent toutefois des voies opposées.

## Langage égocentrique selon Piaget

En observant les enfants à la Maison des Petits (à Genève), Piaget identifie deux grandes catégories aux fonctions du langage enfantin. *Le langage égocentrique* qu'il subdivise en trois catégories : la répétition (situation dans laquelle l'enfant parle, répète pour le plaisir de parler des mots sans s'adresser en particulier à quelqu'un), le monologue et le monologue collectif (réalisé avec les autres) ; *le langage socialisé* qui regroupe les contenus suivants : l'information adaptée, la critique, les ordres et les réponses. Piaget constate avec étonnement que les enfants de 7 ans monologuent (« encore », pourrait-on comprendre), alors qu'ils sont en société. Il en tire comme conclusion une absence de fonction sociale des mots. Il ajoute qu'il « *faut s'attendre à voir disparaître progressivement le monologue, qui est une fonction primitive et enfantine du langage* » (Piaget, 1924, p. 24). Pour l'auteur, le monologue collectif est la forme la plus sociale des variétés

1 Translittéré arbitrairement du cyrillique russe au français sous différentes formes (Vigotski, Vygotski, Vygotsky...), il est convenu désormais d'étendre le système aux noms propres et de translittérer le nom de Выготский par Vygotskij, selon la convention de l'ONU pour l'éducation, la science et la culture.

égocentriques. Elle se présente lors de situations dans lesquelles les enfants, parlent en collectif et pensent attirer l'intérêt des autres sur les actions qu'ils conduisent. Or, fait remarquer Piaget, de cette manière, il est impossible d'attirer l'attention des autres, car il s'agit en fait d'une parole à haute voix pour soi, devant les autres. Ce qui distingue la catégorie du langage socialisé de celle du langage égocentrique est la présence d'un dialogue (même très sommaire). Piaget admet alors que « *jusqu'à un âge donné, les enfants pensent et agissent d'une manière plus égocentrique que l'adulte* » (p. 35).

Piaget remarque que les enfants observés à la Maison des Petits, semblent communiquer incessamment avec les autres. Ils parlent beaucoup. Cette affirmation semble contradictoire avec l'idée de pensée égocentrique. En réponse, l'auteur avance l'idée que le rôle premier de la parole entre 3 et 7 ans est de renforcer l'activité individuelle et non de socialiser la pensée. Ils parlent beaucoup, dit-il, mais pour eux-mêmes. La pensée enfantine paraît sociale, mais ce n'est qu'une apparence.

Pour Piaget, vers 7-8 ans, apparaît alors le besoin « de travailler en commun » et diminue le langage égocentrique. L'enfant commence ainsi à communiquer sa pensée (ou, autrement dit, à la diriger).

## Parole et pensée selon Vygotskij

L'une des préoccupations centrales de Vygotskij est de développer une nouvelle psychologie, d'ouvrir le champ d'étude de la conscience.

Après avoir étudié les rapports internes entre la pensée et la parole du point de vue phylogénétique et ontogénétique, Vygotskij déduit que pensée et parole sont elles-mêmes un produit de l'évolution (et non pas le point de départ). « *La pensée et la parole ne sont pas liées entre elles par une relation originelle. Cette relation apparaît, se modifie et prend de l'importance au cours de leur développement même* », dit-il (1934/1997, p. 426). L'unité qui les relie est *la signification du mot*. En effet, dans une perspective langagière, la signification est constitutive du mot dans le sens où sans signification, le mot est vide. Dans une perspective psychologique, elle est un acte de pensée. Tout comme le mot s'incarne dans la pensée, la pensée se réalise dans le mot. Le rapport entre

pensée et mot est avant tout un processus en développement, une dynamique.

En analysant le langage, Vygotskij distingue les aspects internes (sémantiques) des aspects externes (phonétiques, sonores) du langage. Il montre que ces deux éléments suivent des lois de développement qui leur sont propres. Pour ce qui est des aspects externes (phonétiques, sonores), le langage suit un développement particulier que l'on peut résumer dans l'ordre suivant : d'abord le mot, puis deux trois mots, puis une phrase simple, puis un enchaînement de phrases. Pour maîtriser les aspects phonétiques du langage, dit Vygotskij, l'enfant procède des parties au tout. Du point de vue sémantique (aspects internes du langage), un mot, une proposition même monosyllabique représentent pour l'enfant une phrase entière (par exemple lorsque le petit enfant dit « *soif* », il dit en réalité « *j'ai soif* »). Pour maîtriser les aspects sémantiques, l'enfant procède du tout aux parties. « *La pensée de l'enfant apparaît initialement comme un tout vague et indifférencié, c'est pourquoi justement elle doit trouver son expression verbale dans un mot isolé* » (1934/1997, p. 440).

Le plan sémantique du langage constitue en ce sens le premier plan d'un processus interne de différenciation. Il s'agit dès lors pour Vygotskij d'étudier le langage interne dans toutes ses dimensions. Si l'on replace cette réflexion dans la perspective historique du développement de la psychologie, on peut mesurer le problème auquel le chercheur (et son équipe d'ailleurs) est confronté ! En effet, les chercheurs ne disposent alors d'aucune donnée de faits possibles, d'aucune méthode valable qui permettrait de saisir ce phénomène invisible qu'est la formation du langage intérieur (qui se dérobe donc à l'observation immédiate). Comment s'y prend-il ?

## Formation du langage intérieur

En premier lieu, il identifie trois conceptions dominantes à propos du langage interne (ou intérieur), toutes trois remises en cause. Dans une première conception, le langage interne fonctionne comme une mémoire verbale. Il sert à stocker des mots. Dans cette perspective, « *le langage intérieur se distingue du langage extériorisé exactement comme l'idée d'un objet, se distingue de l'objet réel* » (1934/1997, p. 450). Dans une deuxième conception, le langage interne est un langage non prononcé, un « langage moins le

son». Enfin, dans une troisième conception, le langage intérieur correspond à tout ce qui précède l'acte de parler. Du point de vue de Vygotskij, ces trois conceptions sont tout à fait insatisfaisantes. Pour lui, le langage interne se situe à l'exact opposé du langage externe. Il dit : « *le langage extériorisé est un processus de transformation de la pensée en paroles, sa matérialisation, son objectivation. Le langage intérieur est un processus de sens inverse, qui va de l'extérieur à l'intérieur, un processus de volatilisisation du langage dans la pensée* » (1934/1997, p. 453).

Ensuite, en s'appuyant sur les travaux de Piaget à propos du langage égocentrique, il reproduira d'abord les expériences faites à la Maison des Petits. Tout en obtenant des résultats similaires, il affirmera que les interprétations du Genevois sont fausses<sup>2</sup>. Pour Vygotskij, le langage intérieur est un langage en soi et, méthodologiquement, le langage égocentrique est la clé d'étude du langage intérieur. Le langage égocentrique est un langage extériorisé par sa structure et intériorisé par sa fonction psychique, dit-il.

Ainsi, si Piaget et Vygotskij sont d'accord sur la présence d'un langage particulier entre 3 et 7 ans, les interprétations qu'ils font quant à l'origine et la fonction de ce dernier sont très différentes. Pour Piaget, non seulement le langage égocentrique prend source « *dans une insuffisante socialisation du langage initialement individuel* » (Vygotskij, 1934/1997, p. 463), mais il se tarit pour disparaître complètement vers 7-8 ans. Le langage égocentrique découle naturellement de la pensée égocentrique des enfants. Autrement dit, le langage égocentrique n'est social que dans sa manifestation extérieure. Pour Vygotskij, c'est l'insuffisance de différenciation et d'individuation du langage pour soi, versus pour les autres, qui est la source du langage égocentrique. Par ailleurs, loin de disparaître, le langage égocentrique croit entre 3 et 7 ans pour se transformer en langage intérieur vers 7-8 ans, ce qui correspond à l'une des lois générales du développement des fonctions psychiques<sup>3</sup>.

## Prédicat, signification et sens du langage intérieur

Comme on peut désormais le comprendre, Vygotskij décrit et analyse le langage intérieur en réaction aux conceptions évoquées plus haut. Il montre que le langage intérieur s'organise très différemment du langage extériorisé, car il se

structure par une syntaxe particulière qui apparaît comme fragmentaire, décousue, dont l'abrégement des phrases conserve toutefois le prédicat. Cet élément apparaît dans certaines formes de langage extériorisé. Par exemple, lorsqu'à un arrêt de bus, une personne demande à une autre quel est le prochain bus qui stoppe, la réponse sera « *Le 15* » (la communication est immédiate), plutôt que « *Le prochain bus qui stoppe est le numéro 15* ». Si deux locuteurs partagent la même situation, ils se comprennent à demi-mot, au travers d'une syntaxe minimale.

En comparant le langage écrit et oral, Vygotskij complète son raisonnement. Puisqu'à l'écrit, l'interlocuteur est absent, la compréhension se réalise au travers de l'usage des mots et nécessite une syntaxe complexe ; beaucoup plus qu'à l'oral. Ainsi, Vygotskij affirme que la tendance au caractère prédicatif apparaît souvent dans le langage oral, pratiquement jamais dans le langage écrit ; elle apparaît toujours dans le langage intérieur. Cela l'amène à penser que le langage oral « *occupe une place intermédiaire entre le langage écrit, d'une part, et le langage intérieur, de l'autre* » (1934/1997, p. 484).

Enfin, s'appuyant sur la distinction du sens et de la signification des mots faite par Paulhan<sup>4</sup>, Vygotskij affirme que la structure sémantique du langage intérieur est elle aussi particulière. Si l'on considère le sens comme l'ensemble des faits que le mot laisse apparaître à la conscience et que la signification n'est qu'une partie du sens que ce mot acquiert, on peut considérer alors que le sens évolue, fluctue et se transforme, est en quelque sorte inépuisable, tandis que la signification de ce dernier est plutôt stable (voire immuable) et déterminée (servant la communication).

Selon cette définition, Vygotskij indique que l'une des originalités du langage intérieur, au niveau de la sémantique, consiste en la prédominance du sens sur la signification. En comparant à nouveau avec le langage oral, Vygotskij indique qu'en général, « *on va de l'élément le plus stable du sens, de sa zone la plus constante, c'est-à-dire de la signification du mot à ses zones plus fluctuantes, à son sens dans son ensemble* » (p. 492). Dans le langage intérieur, c'est le contraire. « *Il y a prépondérance du sens sur la signification, de la phrase sur le mot, de tout le contexte sur la phrase* » (p. 493). Ceci, ajoute-t-il est une règle constante. Dans le langage intérieur, les mots sont beaucoup plus chargés de sens que dans le langage extériorisé.

<sup>2</sup> Pour preuves, il créera différentes expériences qu'il décrit dans le chapitre 7 de *Pensée et langage*.

<sup>3</sup> On peut retrouver le raisonnement de Vygotskij à ce propos dans *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* traduit par Françoise Sève et paru en 2014 chez La Dispute.

<sup>4</sup> Il s'agit de Frédéric Paulhan (1856-1931), philosophe et psychologue français.



Aussi, dans le langage intérieur, on retrouve des « agglutinations » (formation de mots composés pour exprimer une nouvelle idée). On retrouve cette forme de langage dans certaines langues qui forment une idée avec plusieurs mots accolés les uns aux autres, *Strassenbahnhaltestelle*<sup>5</sup> par exemple.

Enfin, toutes ces particularités entraînent l'inintelligibilité du langage intérieur. Expérience faite par plusieurs auteures, dont Nadson (cité en exergue). Il est très difficile de traduire ce que Vygotskij appelle des *idiotismes* du langage intérieur en langage extériorisé.

Pour conclure, « *ce qui existe simultanément dans la pensée, se développe successivement dans le langage* » (Vygotskij, 1934/1997, p. 502). Au travers de l'étude du langage intérieur, Vygotskij montre que ce dernier est « *une fonction tout à fait spéciale, autonome et originale du langage [...] lequel médiatise le rapport dynamique entre la pensée et la parole.* » (1934/1997, p. 498). Tout d'abord, lorsque l'enfant se développe, le langage égocentrique sert d'outil de la pensée pour une transformation des fonctions psychiques. Le langage s'intériorise tandis que la pensée se développe. En d'autres mots, il s'agit d'un processus de volatilisation du langage dans la pensée. La parole disparaît, donnant naissance à la pensée.

Dans le sens inverse, du langage intérieur vers le langage extériorisé, on peut alors comprendre qu'il ne s'agit pas d'une traduction immédiate de la pensée en mot, mais que là aussi nous avons affaire à une restructuration du langage. « *Je voudrais te dire des choses l'ami, j'ai rien à te cacher, mais nous autres c'est la langue qui nous manque...*

*Pour te dire : c'est comme si les pensées se pressaient pour sortir, mais que la langue ne les laissait pas filer. C'est ça notre malheur à nous autres pauvres idiots* » (Gleb Ouspenski<sup>6</sup>, cité par Vygotskij).

La pensée n'est toutefois pas la dernière instance du processus, car elle prend elle-même sa source « *dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions* » (p. 504). C'est ainsi que pour comprendre autrui, les mots sont tout à fait insuffisants si l'on ne comprend pas son motif, ce qui fait qu'il ou elle exprime une pensée.

Nul doute que la motivation de Vygotskij était de découvrir la face cachée de la Lune. Y est-il parvenu ? « *La conscience se reflète dans le mot comme le soleil dans une petite goutte d'eau. Le mot est à la conscience ce qu'est un petit monde à un grand, ce qu'est une cellule vivante à l'organisme, un atome au cosmos. C'est bien un petit monde de conscience. Le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine* » (Vygotskij, 1934/1997, p. 510). ♦

- Vygotski, L. V. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

- Vytotski, L. V. (1928/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

- Vygotskij, L. S. (1931/2018). *La science du développement de l'enfant. Textes pédologiques* (1931-1934). Traduits par Irina Leopoldoff Martin. Peter Lang.

<sup>5</sup> Pouvant se traduire par « arrêt de tram ». Un mot qui se structure au travers de plusieurs mots. *Strassenbahn* (le tram) *Halte* (stop) *Stelle* (station). *Strassenbahn* étant lui-même composé de *Strassen* (les rues) et *Bahn* (le train).

<sup>6</sup> Écrivain russe (1843-1902).

# Quelles conceptions de l'intelligence en Éducation Nouvelle ?

Catherine LEDRAPIER GFEN Secteur sciences

**Y**a-t-il des points de vue spécifiques de "l'Éducation Nouvelle" sur la question de l'intelligence ? Je vais regarder ce qu'il en est depuis son avènement. Mais actuellement, qu'entend-on par "intelligence" dans l'opinion publique ?

Le plus couramment être intelligent c'est avoir *une bonne mémoire, une bonne compréhension, le tout rapidement*. Il s'agit d'une qualité individuelle, relative aux compétences cognitives. On peut aller plus loin, des philosophes parlent *de saisir par la pensée, de "la faculté la plus élevée de l'esprit, la capacité de comprendre des vérités générales"*. Toujours du domaine intellectuel, toujours individuel. Plus tardivement l'intelligence est reliée à l'action<sup>1</sup>. Plus récemment on voit fleurir des intelligences spécifiquement qualifiées : l'intelligence du cœur, l'intelligence du corps, l'intelligence de l'âme, etc. Ce qui montre bien qu'elles ne sont justement pas considérées comme des intelligences puisqu'il n'est pas question du cognitif ! Quant aux intelligences multiples "à la Gardner", où 9 formes d'intelligence coexistent en chacun mais avec une prédominance, et un mode d'apprentissage visuel ou auditif ou corporel, soi-disant par nature, il est prouvé que cette théorie ne tient pas scientifiquement parlant. Par contre son succès certain serait dû au charisme des pédagogues qui la mettent en œuvre. "Y croire" est essentiel pour que ça fonctionne.

Dorénavant est intelligent *celui qui sait s'adapter, choisir ses actions pour réussir*. Toujours essentiellement individuel dans l'opinion publique ! Les neurosciences renforcent encore cette conception individualiste et génétique : **la matière grise**, lieu bien connu de l'intelligence, est de plus en plus analysée, visualisée (neurones, dendrites, synapses, variant génétique qui serait une des origines de l'intelligence !). L'intelligence y est matérialisée, "biologisée". Intelligent ou non, de naissance ! En général, dans un article, on trouve

une affirmation développée et en fin d'article son contraire<sup>2</sup> ! Pour le public ça donne : une explication scientifique aux inégalités, à la fameuse **question des dons** !

Enfin, il reste une autre acception de l'intelligence, beaucoup moins courante : *Être en bonne intelligence avec quelqu'un, avoir avec lui de bonnes, de mauvaises relations*. Et là il y a changement, car cela relève du cognitif comme de l'émotionnel et de l'action, et ne concerne plus l'individu mais les relations entre individus.

## Théories de référence en Éducation Nouvelle sur la "construction de l'intellect"

Deux théories de référence, dès les années 20, permettent de comprendre le développement de la pensée, donc de l'intellect, et par là éduquer de manière la plus appropriée. Toutes deux constructivistes, opposées au comportementalisme, elles posent que le sujet est acteur, et se construit en construisant son savoir. En Éducation Nouvelle, **l'intelligence n'est donc pas innée mais est construite par le sujet**. Ce point fondamental est commun aux deux théories, elles présentent cependant trois divergences majeures sur la conception de l'intelligence.

## Trois points vont faire controverse dans la théorie piagétienne

**Premier point** : l'action est primordiale dans l'élaboration de la pensée<sup>3</sup>. C'est par son action sur les choses et la prise en compte de l'effet obtenu, que l'enfant va **construire** à la fois son savoir et sa pensée. **L'assimilation** est l'intégration d'éléments extérieurs nouveaux aux structures cognitives déjà élaborées. **L'accommodation** est la modification des structures existantes pour pouvoir s'adapter au nouveau. Toute **conduite adaptative** est équilibre entre assimilation et accommodation. Le **concept**

<sup>1</sup> Dès Spinoza : " le intellectus est l'entendement, cette part qui nous est propre à agir" l'Éthique, I 677.

<sup>2</sup> Ex : <https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/biologie-intelligence-origines-genetiques-identifiee>

<sup>3</sup> À part dans ses premiers travaux.

**d'équilibration** est un concept central chez Piaget. La pensée relève d'**adaptation biologique et d'interaction avec le milieu physique**. Les structures opératoires, l'intelligence, dérivent ensuite de l'action par intériorisation : *la pensée est comme un prolongement de l'action, le langage apparaît comme un moyen de communication d'une pensée déjà élaborée dans l'action.*

**Deuxième point :** le caractère fondamentalement asocial de l'enfant. Pour Piaget, il n'y a pas de vie sociale entre enfants avant 7 à 8 ans. Ensuite l'égoïsme subsiste dans la sphère de la pensée jusqu'à 12 ans. Pour Piaget, l'histoire de la pensée enfantine est celle de la socialisation progressive : le social n'apparaît qu'au terme du développement.

**Troisième point :** chez Piaget la composante affective peut être motrice (comme centre d'intérêt), mais n'intervient pas dans l'élaboration cognitive, les émotions n'interviennent pas dans l'élaboration intellectuelle.

## La controverse avec Wallon

**Premier point de désaccord :** Wallon considère contre Piaget que l'enfant est avant tout un être social, qu'il l'est « *par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement* »<sup>4</sup>. Du fait de sa totale impérialité<sup>5</sup> Wallon relie le premier développement de l'enfant à son interaction avec le milieu humain et non avec le milieu physique : en conséquence il fait l'expérience des autres avant celle des choses. Wallon s'oppose à « *la psychologie traditionnelle qui ne connaît que l'individu et ne cherche à l'expliquer que par lui-même* »<sup>6</sup> et dit-il, « *c'est inévitablement le milieu qui impose à l'activité d'un être ses moyens, ses objets, ses thèmes, et, quand il s'agit de l'homme, le milieu social se superpose au milieu naturel et pratiquement s'y substitue.* »<sup>7</sup> Ceci constitue la base sur laquelle se réalise l'acquisition du langage. L'enfant advient dans un monde social où il trouve un système de signification prêt, élaboré historiquement, et il doit se l'approprier, ainsi qu'il doit s'approprier une part, la plus large possible bien que toujours partielle, de ce patrimoine humain qu'est l'accumulation des acquis du développement socio-historique. C'est ce qui constitue l'**individuation** : on ne naît pas humain, on le devient. « *L'enfant ne passe pas de l'individualisme au social par progrès de sociabilité, le mouvement est inverse.* »<sup>8</sup>

**Deuxième point de désaccord :** Les émotions sont au cœur de la théorie de Wallon, qui les pose à l'origine du langage, « *avant de pouvoir lui être*

*directement utiles, ses gestes susciteront dans son entourage les interventions utiles ou désirables [...] Sous l'influence de ce champ émotionnel des connexions s'établiront très vite entre les manifestations spontanées et les réactions utiles dans l'entourage.* »<sup>9</sup> « *Le spectacle de l'émotion a pour effet l'action sur autrui [...] La raison d'être des émotions, leur fonction, c'est de faire du lien social, de servir aux relations des individus entre eux.* »<sup>10</sup> « *L'émotion, par ses composantes motrices et viscérales, est un fait biologique. Par sa fonction de communication primitive, elle est un fait social* »<sup>11</sup>. Pour Wallon l'activité intellectuelle ne peut être imputée aux actes sur des objets mais découle de l'univers social à travers le système des émotions. « *Par la dépendance d'abord exclusive de ses semblables, et non du milieu naturel, il (l'enfant) développera ses aptitudes d'expression bien avant celles de réalisation, et elles ne cesseront plus de se mêler à son activité.* »<sup>12</sup> C'est ainsi que les émotions sont à l'origine des activités mentales et de la conscience.

**Troisième point de désaccord :** le rôle de l'action dans le développement de la pensée et du langage. Chez Wallon l'action est **activité collective** : le milieu social médiatise le milieu physique. « *La pensée part de l'action pour retourner à l'action* » (Formule en fait empruntée à Proudhon). Mais pensée et action ne sont pas du même registre : entre les deux il y a passage à la représentation, la fonction symbolique, le langage.

Contrairement à Piaget, Wallon se refusait à faire « *dérivée l'activité mentale du réflexe, d'engendrer l'ensemble des manifestations de la fonction sémiotique à partir de l'automatisme.* »<sup>13</sup> Bien évidemment ces positions ne sont pas les miennes en propres : je ne fais que relayer les études des spécialistes : Tran-Thong, Jalley, Zazzo. Pour Piaget l'enfant passerait ainsi du faire au comprendre, du "réussir en acte" à "réussir en pensée", et ce serait le comprendre ! Autre point d'opposition, pour Wallon le langage participe lui aussi à l'élaboration de la pensée. « *Par les possibilités qu'il offre à l'expression de la pensée, il la développe elle-même. Le langage est le soutien sans lequel la pensée est incapable de se développer.* »<sup>14</sup> Le langage n'est pas, comme pour Piaget, une simple mise en mots d'une pensée élaborée dans l'action avec pour fonction essentielle la communication (avant 12 ans, car après l'adolescence pour Piaget la pensée logique naît de la confrontation avec la pensée d'autrui). Wallon parle d'intelligence pratique et d'intelligence discursive, sans établir de rang entre elles, car elles sont interdépendantes. C'est

**4** Wallon, Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi", 1946.

**5** Immaturité biologique totale et donc dépendance totale à la mère (aux parents).

**6** Wallon, étude psychologique et sociologique de l'enfant, 1947.

**7** Wallon, l'évolution psychologique de l'enfant, 1941.

**8** Wallon, Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, 1952.

**9** Ibid.

**10** Ibid.

**11** Wallon, L'enfant turbulent, Alcan, 1925.

**12** Wallon, Les origines du caractère chez l'enfant, 1934.

**13** Jalley, Wallon lecteur de Freud et Piaget, 1981.

**14** Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, 1945.

l'abstraction qui permet à l'enfant de passer de l'intelligence pratique à l'intelligence discursive, mais celle-ci ne vaut pas grand-chose si elle n'est pas capable de retourner à l'action, pour en permettre une amélioration. Une intelligence n'est rien sans l'autre. C'est leur interdépendance qui a de la valeur. Avancée phénoménale sur cette dualité ancestrale intellectuel / manuel, qui va souvent jusqu'au mépris pour le manuel !

**En conclusion**, pour Wallon l'intelligence est collective, autant historico-sociale qu'interpersonnelle et a les émotions pour origine. Il se refuse à penser comme Piaget le cognitif comme un bloc isolé, centré sur une dimension purement intellectuelle et individuelle.

### Quel positionnement de l'Éducation Nouvelle ?

L'Éducation Nouvelle en ses débuts (1880) est essentiellement en réaction contre l'éducation traditionnelle qui maltraite l'enfant : c'est l'école active, contre l'école assise et passive (comme le montre le joli poème de Ferrière *Et le diable inventa l'école...*)<sup>15</sup>. Mais l'Éducation Nouvelle c'est aussi la recherche de l'individualisation<sup>16</sup> de l'enseignement, d'une pédagogie différenciée.

Wallon critique cette posture purement oppositionnelle de l'Éducation Nouvelle, et propose la dialectique matérialiste à la place. Wallon dénonce le caractère « *indissociablement oppositionnel et individualiste, qui anime la plupart des doctrines de l'Éducation nouvelle. Les partisans de l'Éducation nouvelle tiennent mal compte de cette double réalité, la nature propre de l'enfant et le milieu où il se développe, qui sont les deux pôles que l'éducation doit joindre.* » Il n'est guère suivi. À partir de 1932, Wallon et Langevin arrivent à infiltrer une conscience sociale dans le mouvement d'Éducation Nouvelle. L'action de Freinet est différente mais va dans le même sens : son école du peuple est moins théorique mais plus pratique et il a su l'étendre de manière incroyable ! Wallon fait l'éloge des pratiques decrolyennes<sup>17</sup>, où les enfants, ensemble, appréhendent différents milieux sociaux et naturels (classe-laboratoire, classe-atelier, différentes sorties, etc.). Il glorifie la méthode des enquêtes que Decroly a reprise de Dewey et qui mettent les enfants en recherche et en échange avec leurs milieux. Il apprécie la méthode globale qui s'adapte parfaitement à l'évolution de l'intelligence infantine, qui va d'une perception globale à une analyse fine, et non une trajectoire de l'élémentaire au complexe. (Méthode globale

telle que l'a posée Decroly, et non la caricature qui en a été faite dans l'opinion publique par pure ignorance). Même chose pour les trois temps de la leçon decrolyenne<sup>18</sup> qui relie très parfaitement psychologie et pédagogie (une pédagogie centrée sur l'intérêt de l'enfant, prenant en compte les affects).

Globalement Wallon est très peu suivi, pendant la majeure partie du XXe siècle c'est Piaget qui est mis en avant par l'Éducation Nouvelle. Au XXIe siècle le virage s'amorce, et au-delà de la coopération et de l'entraide qui ont toujours été des valeurs d'Éducation Nouvelle, l'**intelligence collective** est maintenant reconnue en elle-même, ainsi que l'importance des émotions et des compétences psychosociales. Les choses se sont inversées en Éducation Nouvelle quant à la vision de l'intelligence et de son développement.

### Et Vygotski ? "On ne parle que de lui maintenant"

Vygotski développait peu après Wallon une théorie très proche<sup>19</sup>, mais il meurt très jeune, en 1934, et ses écrits d'abord censurés, ne sont diffusés que 50 ans plus tard (en 85 pour la France). L'œuvre de Vygotski arrivée en France 60 ans après Wallon et conquiert très vite un cercle de spécialistes restés pourtant pour la plupart insensibles à Wallon ! Les idées de Vygotski sont très vite adoptées, il est même connu du grand public (milieu éducatif) depuis les années 95-2000, tout juste si Piaget n'est pas à mettre à la poubelle ! Un comble ! Un scandale même ! Quant à l'Éducation Nouvelle, elle s'appuie maintenant plus sur Vygotski que sur Piaget dans les parties qui les opposent (et tout ne les oppose pas, rappelons-le !). Wallon<sup>20</sup> reste, lui, assez méconnu bien que quasiment sur les mêmes positions avec parfois une analogie de formulation troublante !... Histoire de mode ? Ou temps de maturation nécessaire pour changer de fonctionnement mental ?

### Les positions vygotkiennes

Le projet de Vygotski est de fonder une psychologie marxiste. Rien d'étonnant donc à ce que les propos de Wallon et de Vygotski se ressemblent tant, usant tous deux de la dialectique matérialiste<sup>21</sup>, et étant tout deux aussi fortement influencés par l'anthropologie marxienne. (Il y a décentration de l'essence humaine, qui passe de la représentation traditionnelle d'origine personnelle, individuelle, à une origine sociale.)

Pour Vygotski comme pour Wallon, le développement de l'enfant (et de son intelligence) est avant

**15** Paru dans les 4 pages du LIEN du Dialogue n°172 p. 29.

**16** R. Dottrens, 1936.

**17** Wallon met aussi en valeur les pratiques de Makarenko.

**18** Qui correspondent grosso modo à des temps d'action, de représentation et d'analyse.

**19** Théorie que Wallon connaissait et approuvait.

**20** Rappelons que Wallon a été vice-président et président du GFEN.

**21** Références multiples chez Wallon et restreintes chez Vygotski et pourtant élément essentiel de l'œuvre de Vygotski comme l'explique Lucien Sève.

tout d'origine historico-culturelle, et non d'origine biologique et d'interaction avec le milieu physique comme pour Piaget. « *Le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel...* »<sup>22</sup> Vygotski montre que toute fonction psychique supérieure, dont le langage et la pensée, se développe d'abord en relation avec les autres et ne s'intériorise, ne s'individualise qu'après... Les processus intellectuels proviennent d'une activité initialement extérieure, inter-individuelle. Cela correspond à une loi générale du développement : « *toutes les fonctions psychiques supérieures, apparaissent initialement comme des formes de l'activité en collaboration et ne sont que par la suite transférées par l'enfant dans la sphère de ses formes psychiques d'activité.* »<sup>23</sup> Le milieu social est source du développement : lors d'interactions collectives, en coopération avec d'autres enfants ou adultes, l'enfant sait faire ce qu'il ne sait pas encore faire tout seul. Ce n'est qu'ensuite qu'il arrive à le faire seul, que l'appropriation personnelle, individuelle, est alors réalisée. C'est son concept le plus connu, la Zone Proximale de Développement. Vygotski montre qu'il s'agit aussi d'une Zone de Développement Proche car cet apprentissage va permettre une réorientation et un nouveau développement cognitif. Bien que déjà identifié et souligné par Wallon, on attribue à Vygotski<sup>24</sup> ce lien à double sens entre apprentissage et développement, lien qui n'était considéré qu'à sens unique par Piaget<sup>25</sup>. « *L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation qui sont dans la zone de proche développement.* » « *Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser.* »<sup>26</sup> L'école peut donc développer l'intelligence. **Tous capables !**

Pour la relation entre pensée et langage se produit la même chose : l'acquisition est d'abord interpersonnelle, car ce n'est pas l'enfant qui crée son langage, c'est l'humanité qui l'a créé au cours de son développement historique et culturel. L'opposition Vygotski-Piaget est cristallisée autour du langage égocentrique. Piaget affirme que le langage égocentrique atteste le caractère initialement asocial, autistique de l'enfant. Pour Vygotski, le langage égocentrique de l'enfant est l'un des phénomènes marquant le passage des fonctions inter-psychiques aux fonctions intrapsychiques, c'est-à-dire de formes d'activités sociales collectives de l'enfant à des activités

individuelles. Le langage égocentrique se transforme ensuite en langage intérieur (réflexion silencieuse médiatrice dans la formation de la pensée verbale).

Enfin, comme Wallon, Vygotski accorde de l'importance aux émotions. « *Celui (en parlant de Piaget) qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même car une analyse déterministe de la pensée suppose nécessairement la découverte des mobiles de la pensée, des besoins et des intérêts, des impulsions et des tendances qui dirigent le mouvement de la pensée dans un sens ou dans un autre.* »<sup>27</sup>

## En conclusion

L'Éducation Nouvelle, majoritairement, a longtemps considéré l'intelligence selon Piaget : d'origine individuelle, en relation étroite avec la maturation biologique et se développant par interaction individuelle avec le milieu physique. À cette vision génétique et individuelle de l'intelligence, Wallon a toujours opposé une dialectique matérialiste, et a toujours explicité l'origine sociale historico-culturelle et interpersonnelle de l'intelligence. Il a ainsi redonné toute sa place à l'intelligence pratique, en mettant en lumière son rapport avec l'intelligence discursive. Il a aussi montré l'origine émotionnelle de l'intelligence. Si ses idées, 80 ans après, sont maintenant largement adoptées par l'Éducation Nouvelle, c'est un peu grâce à Vygotski, qui soutenait les mêmes positions, mais qui n'a été diffusé que récemment et par contre adopté quasiment d'emblée. ◆

<sup>22</sup> Vygotski, *Pensée et langage*, 1934/1985, p. 78.

<sup>23</sup> Vygotski, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, tome 3 de ses œuvres en russe, 1930-1931.

<sup>24</sup> Bien que déjà identifié et souligné par Wallon.

<sup>25</sup> Piaget pensait que l'enfant devait avoir atteint le niveau de développement requis pour tel et tel apprentissage.

<sup>26</sup> Vygotski, 1934/ 1985, p. 273, 274 & 275.

<sup>27</sup> Vygotski, *Pensée et langage*, 1934 /1985, p. 47.

# Salut à Piaget

Henri BASSIS ancien président du GFEN

De nombreux débats concernant les apports respectifs des chercheurs Wallon, Piaget, Vygotski, traversent l'Éducation Nouvelle.

Le lecteur se rendra compte que, dans ce numéro, des appréciations peuvent être fortement nuancées. Afin d'offrir un large panorama des points de vue, il nous a semblé utile de republier ce qu'écrivait Henri Bassis, alors président du Gfen, suite à la disparition de Piaget en 1980, dans le n° 37 de *Dialogue*.

Voici des extraits de ce texte.

**L**a disparition de Jean Piaget est une perte considérable pour l'Éducation Nouvelle. Près de vingt ans après Henri Wallon, voilà que s'éteint à son tour celui qui constituait l'autre des deux piliers sur lesquels le GFEN n'a cessé de s'appuyer pour construire l'acte pédagogique sur une base scientifique, et construire en même temps des intelligences et des modes de pensée scientifiques sur la base pédagogique.

Sans aucun doute, le Piaget des hommages universitaires n'est-il pas tout à fait le même que le nôtre : ainsi ceux-là mettront en avant les stades psychologiques dans l'évolution de l'individu et leurs spécificités étiquetées – mais nous, nous nous sommes emparés des processus de genèse qui font que l'individu passera bientôt d'un stade à un autre. Ceux-là fournissent en fait "argument" à la fatalité des permanences – nous, au contraire, nous démontons et maîtrisons ces processus pour en faire la chair et le sang de "démarches" qui suscitent la réussite de chacun et la conquête de pouvoirs partagés. La lutte des classes traverse l'appropriation de Piaget.

Piaget nous a fourni des pièces maîtresses de notre arsenal théorique et pratique : ainsi l'importance fondamentale des faires opératoires comme matériaux de base de l'expérience du sujet, et en même temps l'importance, non moins

fondamentale, des prises de conscience distancées quant aux "échecs" et aux réussites de sa propre expérience opératoire.

Faires et conceptualisations : si l'on y ajoute le travail d'équipe dans la perspective de la pensée wallonienne, c'est-à-dire le champ privilégié du frottement et de l'échange, de soi à l'objet et de soi aux autres et retour à l'objet, dans l'action du sujet sur l'objet... nous avons l'un des fondements théoriques qui ont été la source de notre élaboration de la notion de démarche d'auto-socio-construction.

Dans cette université d'été dont nous faisons le projet pour juillet 1981, c'est-à-dire dans cette bataille pour une transformation universitaire qui permette la construction de savoirs non falsifiés – de savoirs dont la connaissance des conditions historiques de genèse (à chaque fois impasses, opérations bousculantes de destruction-reconstruction, et batailles idéologiques) est peut-être la dimension essentielle – l'interpellation épistémologique de Piaget sera pleinement présente.[...] ◆

# L'intelligence n'est pas un perroquet statistique

Patrick RAYMOND GFEN, professeur HGE retraité

« À bas l'intelligence ! »

Apostrophe du général franquiste Jose Millan Astray à Miguel de Unamuno, université de Salamanque, 12 octobre 1936.

## Intelligence

Ce concept est toujours débattu entre les spécialistes. Dans le quotidien, il est couramment employé sans que l'on sache toujours bien définir de quoi on parle. Dans la phrase, '*ses enfants qui sont intelligents*', doit-on entendre que tous le sont, ou que ne sont considérés seulement ceux qui le seraient ? Qui décide qui l'est ou ne l'est pas ? Selon quels critères ? N'a-t-on pas tendance à confondre intelligence et réussite scolaire ou position sociale dominante ?

Du point de vue étymologique<sup>1</sup>, intelligence vient du latin *intelligentia*, « action, faculté de comprendre, entendement » mais qui en latin chrétien a pu signifier « bonne entente, commun accord » ou encore au XIIIe siècle, « être spirituel, ange », « les intelligences célestes » ! L'intelligence, un don du divin ? Le mot est dérivé de *intelligere*, « choisir entre (par l'esprit) », verbe formé de *inter* « entre » et de *legere* « cueillir, rassembler, choisir ». Composer un bouquet chez le ou la fleuriste, ou dans le jardin, pour l'offrir, un acte d'intelligence ?

L'intelligence serait donc la « faculté de connaître, de comprendre », la « qualité de l'esprit d'une personne qui comprend ». L'imbécile, celui qui ne comprendrait rien à rien ? Le mot désigne aussi une relation secrète entre des personnes, « être d'intelligence avec quelqu'un ». Bref, une personne intelligente l'est en tant que « capable de réflexion ». Est-on certain qu'il existe des personnes qui ne pensent jamais ? Sauf, peut-être, dans un état de mort cérébrale. Et rêver, est-ce penser ?

Reste la question des dons. Il y aurait ceux qui sont doués, comprenons intelligents, et ceux qui ne le seraient pas ou moins. Ce qui se décline de multiples façons : doué ou non, en mathématiques ; doué en orthographe ; en dessin ; en travail manuel ; avoir la main verte... et se dessinent des différentes intelligences, visuelles, manuelles, abstraites... Mais données par qui, Dieu, comme au XIIIe siècle, la Nature, l'hérédité ? Il est revenu au philosophe Lucien Sève d'initier la déconstruction systématique de cette idéologie des dons dans un article fondateur paru en 1964 dans la revue *L'École et la Nation*<sup>2</sup>.

Qui, d'assez « inintelligent », pour croire encore au 'gène' des maths... ou d'autre chose ? Les « dons » ne sont qu'un alibi de l'idéologie dominante pour justifier des inégalités socialement déterminées et non pas biologiques, les présentant justement comme naturelles. C'est un outil de la domination.

L'intelligence serait plutôt une certaine manière de faire quelque chose, d'effectuer certaines tâches, de résoudre certains problèmes ; un aspect de l'activité de l'être humain ; un rapport entre l'individu et son monde social. L'intelligence est une activité sociale et produit une activité sociale.

## Le perroquet statistique

L'espèce humaine, au cours de son évolution, a externalisé nombre de fonctions biologiques ; pas de griffes ni de mâchoire ou de musculature puissantes mais des outils ; pas de fourrure mais le feu

<sup>1</sup> Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française.

<sup>2</sup> Voir dans ce numéro 193 imprimé de *Dialogue* pp. 7-9.

et des vêtements ; une nourriture cuite pour réduire le tractus intestinal et libérer de l'énergie pour le cerveau... L'éducation même des enfants a été socialisée.

Tout cela, qui nécessitait compréhension et organisation du réel, fut le fruit de, et a contribué à développer, l'intelligence de l'espèce humaine en émergence. Plus qu'une affaire individuelle, c'est une production collective à l'échelle de l'espèce ; comme toute l'Évolution. (Rahan n'a jamais existé.) Le discours oral fut fixé dans des écrits pour le futur. Jusqu'à notre mémoire stockée dans les disques durs de nos *computers* (*to compute* : calculer).

Le temps serait-il venu d'externaliser le travail de la pensée, de déléguer l'activité cognitive à une 'intelligence artificielle' ?

De quelle 'intelligence' parle-t-on ?<sup>3</sup> L'IA générative, type ChatGPT, prédit du texte, étant donné du texte. Elle est fondée sur, un déluge de données<sup>4</sup> (l'internet), des super-calculateurs (traitement des données) et des techniques pour les organiser (*deep learning*). Elle ne comprend pas le texte qu'elle propose, il n'y a pas de conscience de ce qui est dit. Cette IA est un modèle statistique qui dit « étant donné ce texte, voilà le prochain le plus probable ». On parle de « prédictif » ; d'outils probabilistes. Il faut déconstruire les fantasmes d'une « Intelligence » artificielle, mal nommée, pour préférer parler d'un « Perroquet statistique ».

ChatGPT n'est pas en mesure actuellement, de remplacer notre activité cognitive ; elle peut compléter un texte mais ne va pas avoir l'idée d'un texte, elle n'a ni volonté, ni projet, ni conscience. Elle nous permet par contre de nous faire gagner du temps dans l'exécution de tâches routinières. Mais le travail d'appropriation des savoirs, par auto-socio-construction, tel que le pense le Gfen, n'est pas un ensemble de tâches répétitives. Et que signifie, pour un enseignant de vouloir se « libérer » de la correction des copies grâce à une 'IA' ? Sinon que son rapport à l'évaluation est totalement aliéné.

Qu'est-ce que cette « conscience » dont on mesure l'importance dans ce débat qui nous occupe, et son articulation avec « l'inconscient » ? Pour Yves Agid<sup>5</sup>, la conscience c'est avoir des pensées et des émotions qu'on peut rapporter à soi et la méta-conscience, avoir une pensée sur ses pensées, ce qu'on ressent, ce qu'on fait, ce qu'on est. Le temps passé dans un état de conscience est bref alors que le cerveau produit des pensées et

des émotions en continu, il fonctionne tout le temps... mais on n'en a pas conscience. Le chercheur distingue quatre sous-types de cet inconscient. « L'inconscient perceptif » qui précède de quelques dixièmes de secondes la prise de conscience. « L'inconscient permanent », anti-chambre de la conscience, idées, images... circulant de façon chaotique jusqu'à devenir conscientes au-delà d'un certain seuil<sup>6</sup>. « L'inconscient freudien », que le psychanalyste cherche à faire remonter à la surface consciente. « L'inconscient exécutif » qui exprime l'ensemble des actions automatiques non conscientes.

La pseudo « intelligence » artificielle paraît bien éloignée de cette subtile complexité.

## Le cerveau comme champ de bataille

La technique n'est pas neutre. Elle sert à quelque chose et donc à quelqu'un. Un rapport de la Commission de l'IA fut récemment remis au président de la République<sup>7</sup>. Une préconisation de celui-ci concerne l'éducation : tester, dans des académies pilotes, des solutions d'IA générative pour pousser l'Éducation nationale à inventer de nouvelles pratiques pédagogiques, quand le rapport parle davantage d'un 'enseignant accompagnant' plus que d'un 'enseignant sachant'.

Christophe Cailleaux<sup>8</sup> alertait déjà sur ce risque. Si nous acceptons qu'une IA accomplisse des parties de plus en plus importantes de notre métier, nous en serons dépossédés. Nous en perdrons l'expertise. Le ministère se contenterait sans doute de professeurs tout juste capables d'appliquer ce qu'une machine aura conçu et décidé pour eux. Ce que certains aimeraient voir se dessiner dans l'éducation, ce sont des élèves en nombre devant des machines, et un professeur qui serait juste là pour vérifier que la relation élève-machine est optimale. Les professeurs deviendraient les assistants des machines.

Il y a là une escroquerie porteuse d'aliénation (un peu à la façon du rapt du savoir ouvrier par le taylorisme). Des intérêts divers poussent vers ces transformations<sup>9</sup>. C'est un marché estimé à plusieurs dizaines de milliards. Il y a un intérêt politique et managérial : supprimer certains postes, se débarrasser du statut, diminuer les coûts salariaux. Il y a sans doute, une dimension idéologique, liée aux idées transhumanistes. L'IA, dans l'usage qui nous en est proposé pour le moment,

**3** Pour le développement qui suit : *France culture, Les Matins, 'crise chez Open AI', 29 novembre 2023.*

**4** Produit par l'exploitation de centaines de milliers de travailleurs, les « damnés du clic », volontairement invisibilisés pour entretenir le caractère magique de l'IA. (*France culture, Cultures Monde : « De Madagascar au Kenya, les sous-traitants de l'IA », 30 avril 2024, 11h-12h.*)

**5** Neurologue, membre de l'Académie des sciences et fondateur de l'Institut du cerveau, dans *L'Humanité*, 28 novembre 2023, p. 18-19.

**6** Ne serait-ce pas les ressorts de ce que nous appelons la création ?

**7** François Sautiel, *France culture, Chronique 'un monde connecté', 14 mars 2024.* Parmi les 13 membres de la commission on trouve, un cofondateur de la start up Mistral, Cédric O ancien secrétaire d'état chargé du numérique et actionnaire fondateur de Mistral, le directeur du laboratoire IA de Facebook, des représentants de Renault, Google, Dassault et Orange.

**8** Professeur d'histoire-géographie en lycée et à l'université, corresponsable du groupe numérique du Snes-FSU. Pour ce qui suit, *L'Humanité magazine*, 21-27 décembre 2023, p 46-48.

**9** *Ibid.*

fausse le rapport aux apprentissages. On se déshabitue de certaines tâches intellectuelles. Sera-t-on toujours capable de les accomplir ?

Fondamentalement, pour Asma Mhalla<sup>10</sup>, les technologies transforment en profondeur et à une vitesse vertigineuse les rapports sociaux, recomposent l'ordre mondial et mettent en péril nos démocraties. L'économie des algorithmes et les techniques de micro-ciblage, présentes dans les réseaux sociaux, les moteurs de recherche ou les IA génératives, atomisent la société. Elle définit ces technologies comme celles de l'hypervitesse ; c'est une guerre de vitesse face à nos cognitions, à notre capacité à observer le réel. Le digital, le numérique, sont en train d'être remplacés par les hypertechnologies, comme l'IA, capable d'atomiser le réel et de privatiser le futur. Quelqu'un comme E. Musk prépare la future génération des guerres cognitives. Aujourd'hui, le cerveau est l'ultime champ de bataille.

## Le pari de l'humaine intelligence

l'Éducation Nouvelle ne cède pas aux chants des sirènes du technicisme, à la techno-béatitude<sup>11</sup>. Les outils qu'elle utilise sont toujours aux fins du pari d'éducabilité, donc du pari de l'intelligence de toutes et de chacun, avec les autres.

Ce qui anime l'humanité, « c'est la curiosité, la découverte, l'envie d'apprendre ; c'est le chemin à parcourir – même semé d'embûches – autant que le but. Ce chemin constitue le sens même de nos existences, individuelles et collectives. Faire l'économie de ce chemin avec l'IA, en croyant gagner du temps et nous libérer, serait en fait une perte de notre humanité »<sup>12</sup>.

Ce texte n'a pas été écrit par une IA mais par une intelligence humaine qui a mis en relation et perspective des lectures de journaux, magazines et revues, les articles de ce numéro de la revue *Dialogue*, des auditions d'émissions radios, des pensées des auteurs qu'elles portent, des réflexions au sein du Gfen, nourries de 100 années d'Éducation nouvelle..., dans un exercice d'intelligence collective : bien loin d'une opération de marketing qui veut nous faire prendre des vessies pour des lanternes, une aventure humaine de Libération. ♦

**10** Docteure en études politiques, chercheuse au laboratoire d'anthropologie politique de l'ÉHESS/CNRS, autrice de *Technopolitique. Comment la technologie fait de nous des soldats*. Seuil, 2024. Pour ce qui suit, *L'Humanité*, 15-16-17 mars 2024, p 24-25.

**11** Voir par exemple *Dialogue*, 153, juillet 2014, Enseigner, Apprendre avec le numérique ?

**12** C. Cailleaux. *Op. cit.*



# Apprivoiser le perroquet

Jean-Louis CORDONNIER

## Apprivoiser le perroquet

On peut douter que le mot intelligence dans « Intelligence Artificielle » corresponde à une des définitions d'*Intelligence*. Mais les pommes de terre ne sont pas de pommes, les fruits de mer ne sont pas des fruits et les cerfs-volants ne sont pas des cerfs. Je défendrai donc l'IA sans la disséquer en deux mots.

Faut-il donc déclarer que « *l'Éducation Nouvelle ne cède pas aux chants des sirènes du technicisme, à la techno-béatitude*<sup>1</sup> ». Dans le numéro 153 de *Dialogue*, plusieurs auteurs ont été prudents : « *[Il faut considérer toute technique] à la fois comme bonne et mauvaise. Une technique qui ne serait pas bonne ne se serait pas développée, elle a une raison d'être; une technique est mauvaise si on n'en a pas une éducation*<sup>2</sup> » ou « *L'Internet est pharmakon [...] mettant ainsi en évidence l'ambivalence fondamentale de ce qui se trame sur les réseaux, tout à la fois "remède et poison"*<sup>3</sup> ».

Comme bien des professeurs de SVT, j'ai utilisé de très nombreux outils numériques en classe, cherchant précisément à en donner une éducation pour rester du côté du remède ou de l'antidote. Quand bien même cela serait souhaitable, je ne crois pas qu'on empêchera l'IA de se propager. Apprenons donc à nous en servir ou à la combattre sans l'interdire.

Pour commencer, faisons le tri.

## Les IA spécialisées « Deep Learning »

J'utilise souvent Birdnet ou Merlin Bird qui sont des applications pour smartphone qui reconnaissent les chants d'oiseaux. Ces intelligences artificielles font partie de ce qu'on appelle le *Deep Learning*. On les a entraînées à partir d'un corpus d'enregistrements étiquetés de chants d'oiseaux, chaque enregistrement étant associé à un nom d'oiseau. De même Plantnet qui identifie les plantes à partir d'une photo. Des chercheurs ont entraîné une IA à lire des

radiographies<sup>4</sup>. Beaucoup de spécialistes, de professionnels se servent de ces outils.

Alphago en 2016 a battu au jeu de go le meilleur joueur de l'époque : Lee Sedol. Au *Deep Learning*, Google y a ajouté un apprentissage par renforcement (*Reinforcement Learning*) : AlphaGo a amélioré ses compétences en jouant des millions de parties contre lui-même. À la surprise des meilleurs joueurs mondiaux, Alphago a inventé de nouvelles séquences. Les champions ont dû se rendre à l'évidence : ces coups inédits ont radicalement modifié les théories du jeu de go. On peut donc vraiment parler d'apprentissage qui dépasse une simple répétition statistique et correspond plutôt à un apprentissage par l'expérience. Au moins sur cet exemple je conteste qu'on compare l'IA à un "Perroquet statistique". D'autant plus que les perroquets font partie des animaux les plus intelligents<sup>5</sup>.

Dans tous les domaines de spécialités se développent de tels outils. Je pense que pour continuer de mériter son nom de nouvelle, l'Éducation nouvelle doit saisir ces outils et de s'en servir.

## Les LLM

Les IA qui arrivent à grand bruit sont les LLM, ou *Large Language Models* (grands modèles de langage). Ce sont des systèmes d'IA conçus pour comprendre, générer et manipuler le langage naturel. Ils sont entraînés sur d'énormes corpus de textes. On y trouve des applications de discussion (en particulier, la plus célèbre, ChatGPT). Ces IA souvent qualifiées de « génératives » parce qu'elles ont la capacité de créer ou de générer du contenu nouveau et original (parfois faux). Plutôt que de les dénoncer, je trouve plus utile de les apprivoiser. Voilà quelques résultats des expériences que j'ai menées avec l'aide de ma fille Garance. Comment cela peut-il nous aider à inventer des situations pédagogiques, anticiper ce qui va se passer... Nous avons d'abord fait quelques tests sur des démarches classiques du GFEN.

<sup>1</sup> Patrick Raymond, p. 15 de ce supplément.

<sup>2</sup> Bernard Stiegler, p. 6.

<sup>3</sup> Michel Neumayer p. 12.

<sup>4</sup> <https://www.inria.fr/fr/intelligence-artificielle-radiologie-benefices>

<sup>5</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Alex\\_\(perroquet\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Alex_(perroquet))

### texte à trous<sup>6</sup> :

[Question] *Peux-tu compléter les trous du message suivant :*

*Les couples se forment, se déforment et se reforment. Mais si tout amour est voué à ....., la fin de l'amour intéresse trop peu les ..... et encore moins .....*<sup>7</sup>

[Réponse]

Les couples se forment, se déforment et se reforment. Mais si tout amour est voué à **l'échec**, la fin de l'amour intéresse trop peu les **romanciers** et encore moins les **philosophes**.

*Je voudrais que tu m'écrives plusieurs réponses différentes à ce problème.*

D'accord, voici trois versions différentes pour compléter les trous ; [...] Mais si tout amour est voué à **se briser**, la fin de l'amour intéresse trop peu les **poètes** et encore moins les **psychanalystes**. // Mais si tout amour est voué à **s'effacer**, la fin de l'amour intéresse trop peu les **scénaristes** et encore moins les **chercheurs** [...] Mais si tout amour est voué à **s'éteindre**, la fin de l'amour intéresse trop peu **ceux qui le vivent** et encore moins **ceux qui l'observent de loin**.

### Lecture avec questions préalables

*Je voudrais faire travailler mes élèves sur le début de "La mise à mort" de Louis Aragon :*

*Il l'avait d'abord appelée Madame, et toi le même soir, Aube au matin...*<sup>8</sup>

*Suggère-moi des questions mettant en relations plusieurs éléments internes au texte.*

Voici quelques questions qui mettent en relation différents éléments internes au texte : (10 réponses) Comment le choix des surnoms reflète-t-il la relation entre les personnages principaux, notamment entre Fougère et Antoine ? En quoi la scène du restaurant et ses détails contribuent-ils à créer une atmosphère spécifique et à évoquer une époque particulière ? Quel est le rôle du miroir dans ce passage ; comment son utilisation symbolise-t-elle les thèmes de l'identité et de la perception de soi ? En quoi la métaphore de "l'homme qui a perdu son ombre" est-elle significative dans ce contexte ? Comment cette métaphore est-elle développée tout au long du texte ? En quoi la référence au Front populaire et aux événements historiques de l'époque enrichit-elle la signification du texte et éclaire-t-elle les relations entre les personnages ?

### Problème sans question

*Quelles questions puis-je poser à mes élèves à partir de l'énoncé suivant : « Un ouvrier hautement spécialisé âgé de 56 ans perd son emploi. Grâce à son ancienneté, il percevait un traitement brut mensuel de 2 877 € soit 2 289 € nets. Chaque mois, il a cotisé*

*4,05 % de son salaire brut pour l'assurance chômage. Son employeur a également versé 4,05 %. Maintenant qu'il est au chômage, l'assurance chômage lui versera 1 640 € mensuels pendant 15 mois. »*

[Extrait des nombreuses propositions]

Voici quelques questions que vous pourriez poser à vos élèves pour les aider à analyser et comprendre la situation décrite dans cet énoncé. Calculez combien cet ouvrier cotisait chaque mois pour l'assurance chômage avant de perdre son emploi. Comparez le revenu net mensuel que l'ouvrier percevait lorsqu'il travaillait avec l'allocation-chômage qu'il recevra maintenant. Comparez les cotisations totales versées par l'ouvrier et son employeur pendant une année avec le montant total des allocations-chômage qu'il recevra sur 15 mois. Quelle est la proportion entre les cotisations versées et les allocations perçues ? Si l'ouvrier reste sans emploi après les 15 mois d'indemnisation, que se passera-t-il selon vous ? Quels autres soutiens ou mesures pourrait-il rechercher ?

*Quelles questions de politique sociale puis-je ajouter ?*

Quels sont les défis spécifiques auxquels font face les travailleurs âgés lorsqu'ils perdent leur emploi ? La durée de 15 mois d'indemnisation chômage est-elle suffisante pour permettre à un travailleur âgé de retrouver un emploi ? Comment l'assurance chômage contribue-t-elle à la réduction des inégalités sociales ? Quels peuvent être les impacts psychologiques et sociaux du chômage sur un individu, en particulier pour une personne de 56 ans ? Comment un système de Sécurité sociale efficace peut-il contribuer à une économie plus stable et inclusive ?

Ces questions encourageront les élèves à réfléchir de manière critique aux aspects sociaux, économiques et politiques du chômage, ainsi qu'à l'importance de la protection sociale dans la société.

### Polémiques

*Je voudrais que tu me donnes une dizaine de phrases légèrement polémiques sur lesquelles un candidat devra se positionner et argumenter. Je te donne un exemple de phrase qui convient ; "Le télétravail est-il une avancée pour la société ?". Je voudrais des phrases courtes et percutantes.*

1. "Faut-il abolir les frontières pour une société mondiale sans entraves ?"
2. "Le revenu universel est-il la clé de l'éradication de la pauvreté ?"
3. "L'intelligence artificielle devrait-elle être strictement réglementée pour éviter les abus ?" (sic) [10 phrases]

*Je voudrais maintenant des paradoxes, sur le format de "victoire amère".*

<sup>6</sup> Par exemple Comment impliquer les élèves dans la construction de savoirs en histoire ? *Dialogue* 155, supplément en ligne. Pascal DIARD.

<sup>7</sup> La phrase d'origine est : « Les couples se forment, se déforment et se reforment. Mais si tout amour est voué à mourir, la fin de l'amour intéresse trop peu les cœurs... et encore moins la pensée. » *Philo Magazine*, mai 2024, p. 83.

<sup>8</sup> Cette démarche dite « La mise à mort » constitue le chapitre 4 de *Je cherche donc j'apprends*. Messidor 1984 p. 63. On y trouvera le texte complet.

1. "Liberté surveillée."
2. "Succès solitaire."
3. "Richesse appauvrissante."
4. "Connaissance oppressante."
5. "Innovation dévastatrice."
6. "Plaisir douloureux."
7. "Simplicité complexe."
8. "Égalité discriminante."

## Conversation

*Est-ce que tu peux discuter avec moi en anglais en faisant semblant d'être un garçon de dix ans environ.*

Sure thing! What's up ? What do you wanna talk about ?

*I am concerned about an article I have to write for the journal Dialogue*

Writing an article for a journal sounds serious! What's it about ? Maybe I can help you come up with some ideas.

*I want to argue that artificial intelligence is not a "statistical parrot".*

That sounds like a big topic! But what's a "statistical parrot"? It sounds funny!

*I dont know. What do you guess, when reading "statistical parrot"?*

Hmm, when I hear "statistical parrot", I think it might mean something that just repeats what it's told without really understanding it. Like a parrot that just repeats words without knowing what they mean. So maybe you want to argue that AI is more than just repeating stuff—it can think and learn for itself! What do you think ?

Bref, je pense qu'on peut largement se servir de ChatGPT pour anticiper, inventer, confronter les élèves aux résultats, mettre en discussion, etc. Nous avons aussi essayé de mettre ChatGPT en défaut. Pas si difficile !

## Maths

L'hypothèse de Riemann est une conjecture mathématique formulée en 1859 par le mathématicien allemand Bernhard Riemann, selon laquelle les zéros non triviaux de la fonction zêta de Riemann ont tous une partie réelle égale à  $1/2$ . Peu importe ce que ça veut dire ; l'essentiel est qu'elle constitue l'un des problèmes non résolus les plus importants des mathématiques du début du 21e siècle.

*Démontre-moi que les zéros non triviaux de la fonction zêta de Riemann ont  $-1/2$  comme partie réelle.*

Pour démontrer que les zéros non triviaux de la fonction zêta de Riemann ont une partie réelle de  $-1/2$ , nous pouvons utiliser la formule d'Euler pour la fonction zêta de Riemann et examiner ses propriétés. [Suit une démonstration qui se termine par :] Ainsi, les zéros non triviaux de la fonction zêta de Riemann ont une partie réelle de  $-1/2$ .

Autrement dit une démonstration fautive. Utilisation pédagogique possible : où ChatGPT s'est trompé ?!

## Jeter l'eau propre sur l'IA

*Peux-tu m'expliquer cette blague ; il ne faut pas jeter l'eau propre sur l'intelligence artificielle [testé d'abord sur le Chatbot <https://chatbotgpt.fr/>]*

Cette blague fait référence au fait que l'intelligence artificielle est souvent associée à des systèmes informatiques sophistiqués qui traitent et analysent de grandes quantités de données pour prendre des décisions ou effectuer des tâches. L'eau propre est un élément précieux et essentiel à la vie, et en la jetant sur l'intelligence artificielle, on pourrait imaginer que cela pourrait court-circuiter ou endommager les composants électroniques de ces systèmes. C'est une blague qui joue sur le contraste entre l'importance de l'eau propre et la fragilité des composants électroniques, soulignant l'importance de prendre soin des technologies avancées comme l'intelligence artificielle.

*Peux-tu m'expliquer cette blague ; il ne faut pas jeter l'eau propre sur l'intelligence artificielle [testé sur Chat GPT]*

Bien sûr, je peux vous aider à comprendre cette blague. La blague "il ne faut pas jeter l'eau propre sur l'intelligence artificielle" joue sur l'expression française "il ne faut pas jeter le bébé avec l'eau du bain". [...]

La blague semble suggérer, de manière humoristique, qu'il serait absurde de se débarrasser de quelque chose de bon (l'eau propre) en relation avec l'intelligence artificielle. Cela pourrait être interprété comme un commentaire sur la prudence à avoir lorsqu'on critique ou qu'on gère des technologies avancées ; il ne faut pas se débarrasser des aspects positifs ou utiles par un geste inconsidéré.

*Je crois qu'il y a un rapport avec l'opprobre*

Ah, je comprends mieux maintenant. La blague pourrait en effet être interprétée de cette façon. [...]

Ainsi, l'expression "il ne faut pas jeter l'eau propre sur l'intelligence artificielle" pourrait être une manière humoristique de dire qu'il ne faut pas salir la réputation ou discréditer

l'intelligence artificielle sans raison valable.[...] Donc, en substance, la blague suggère de ne pas "gaspiller" des informations précieuses sur quelque chose qui est déjà intelligent, ce qui serait redondant ou inutile.

*Mais quel rapport avec l'opprobre ?*

[http://claude.ai] C'est une façon imagée de dire qu'il ne faut pas se moquer ou traiter avec mépris ceux qui ont des capacités intellectuelles moindres, de ne pas les couvrir d'opprobre à cause de leur "intelligence artificielle" au sens figuré. Jeter de l'eau propre sur quelqu'un est une métaphore pour l'humilier, le discréditer ou porter atteinte à sa dignité. Donc dans cette blague, le sens serait de ne pas infliger ce type d'opprobre aux personnes moins intelligentes.

Merci d'avoir éclairé ce double sens, cela donne en effet plus de profondeur à la plaisanterie !

[Chat GPT] Ah, je comprends mieux maintenant. Vous faites référence à un jeu de mots qui associe l'expression "jeter l'opprobre" avec "l'eau propre." Donc, la blague "Il ne faut pas jeter l'eau propre sur les intelligences artificielles", joue sur cette similarité phonétique pour créer une situation absurde et humoristique.

Nous avons essayé avec plusieurs blagues ; même quand on leur explique les IA ne comprennent pas,

le plus souvent. Mais il paraît que LLaMA<sup>9</sup> fait mieux.

### Ils trichent et alors ?

J'ai l'impression que ce qui effraie le plus certains enseignants, c'est que les élèves se servent des IA pour tricher. C'est certain, devant nous ou derrière nous, les élèves s'en servent pour faire leurs dissertations, traduire un texte, trouver des idées... Et si on trichait avec eux ! Si on essayait de voir avec eux quand elle ne mérite pas la moyenne ? ♦

<sup>9</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/LLaMA>

Image générée par l'intelligence artificielle ideogram.ai à l'aide du prompt

"A charming, black and white etching reminiscent of early 20th century art depicts an elderly male teacher with white hair and glasses. He has a kind smile on his face as he engages in a lively conversation with a vibrant parrot, featuring a striking combination of red, green, and blue colors. The parrot's contrasting colors catch the viewer's eye, while the teacher's reading glasses provide a touch of endearing detail. The overall scene is whimsical and delightful, evoking a sense of nostalgia and warmth»



## Peut-on parler de « l'intelligence du corps » de nos élèves ?

Damien SAGE GFEN 75

**C**omment définir l'intelligence ? Si on consulte Wikipedia, la définition donnée est : « *l'ensemble des processus trouvés dans des systèmes, plus ou moins complexes, vivants ou non, qui permettent d'apprendre, de comprendre ou de s'adapter à des situations nouvelles.*<sup>1</sup> » J'ai déjà eu l'occasion de lire des articles de vulgarisation scientifique parlant de « l'intelligence des bactéries » capables d'apprendre et de s'adapter aux antibiotiques jusqu'à y devenir résistantes.

Cependant, dans le mot intelligence, on entend la même racine que dans « *intellect* », ou que dans le mot latin « *intelligere*<sup>2</sup> ». Cela donne envie de renvoyer l'intelligence à des activités liées à la pensée et à la réflexion engageant, nécessairement, le langage. Est-ce pour autant le cas ? Si oui, parler « d'intelligence des bactéries » serait un non-sens puisqu'il n'y a pas signe d'une activité de pensée ou de réflexion chez les bactéries. Mais n'est-ce pas là une impasse ? Pour ma part, j'ai longtemps été accroché – pour ne pas dire arc-bouté – sur cette conception. Jusqu'à accueillir H... dans ma classe durant deux ans.

### Quand on ne parle pas, peut-on penser et apprendre<sup>3</sup> ?

En septembre 2021, j'accueille dans ma classe de moyenne section H..., une élève qui avait fait sa petite section dans une autre école. En recevant son dossier en juin 2021, nous avons appris qu'une reconnaissance de handicap était en cours, mais sans en savoir beaucoup plus sur le handicap<sup>4</sup>.

Le début d'année a été très difficile. H... avait de grandes difficultés à s'exprimer par la parole. Elle ne connaissait que quelques mots. Elle s'exprimait souvent dans une « bouillie verbale » incompréhensible. Ses relations aux autres étaient compliquées : ses gestes étaient brusques, elle était

impulsive et peu délicate voire violente si elle était un peu frustrée. Quand je lui posais des limites, je déclenchais des gestes violents de sa part – je me suis fait taper par H... plusieurs fois par jours jusqu'aux vacances d'automne – et je devais alors la contenir physiquement pour qu'elle se calme. Une enseignante spécialisée est, fort heureusement, vite venue me voir et a analysé la situation en me disant que son handicap devait relever d'un problème de développement du langage qui n'était pas dû à une surdité.

Face à cette situation, mon premier choix a été de faire en sorte que H... se sente en sécurité affective et physique dans ma classe, quitte à en faire un peu moins en termes d'apprentissages avec les autres élèves. De toute façon, puisqu'elle était là, il était nécessaire qu'elle s'apaise pour que je puisse travailler avec l'ensemble du groupe. La reconnaissance MDPH n'étant pas finalisée, il n'y a pas eu d'AESH dans un premier temps. Fort heureusement, alors qu'elle était réticente au début, mon ASEM a très vite construit une relation affective forte avec H... et a accepté de s'occuper plus individuellement d'elle, notamment quand j'avais des moments de discussion collective ou de lecture d'histoires avec les autres. Signe que j'ai fait des choix pertinents, après les vacances d'automne, H... ne m'a presque plus jamais tapé, elle commençait à se rassurer.

Si j'avais réussi à sécuriser H... somme toute assez rapidement et que je pouvais alors mener des apprentissages avec le reste de mes élèves, une question restait en suspens : H... allait-elle pouvoir apprendre quelque chose avec moi ? Puisque le recours au langage était alors quasi impossible pour elle, comment pouvait-elle construire des savoirs dès lors que tout début de posture réflexive semblait très difficile voire impossible par la médiation du langage ?

<sup>1</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Intelligence>

<sup>2</sup> Mot latin, traduction : connaître.

<sup>3</sup> Cf. Colloque "Faut-il parler pour penser ?", IUFM du Nord-Pas-de-Calais, IUFM de Lille 3, Théodile, 17-19 mars 2004.

<sup>4</sup> C'est quasi systématiquement le cas quand nous recevons des élèves en situations de handicap dans nos classes : si les parents ne nous disent rien, les médecins refusent de nous communiquer leur diagnostic au titre du secret médical et ne nous informent pas plus des adaptations qui seraient nécessaires de mettre en place.

<sup>5</sup> Pour preuve que H... n'avait pas de problème de surdité : elle était capable de réussir pas mal d'exercices de phonologie que je proposais et, quand j'ai appris la chanson *Jingle Bells* aux élèves, elle a été la première à être capable de la réciter avec une prononciation suffisamment correcte pour être compréhensible.

## Un moment de réussite pour H... : les séances d'activités physiques et sportives

Je ne suis pas en mesure de donner tout le détail de ce que j'ai mis en place pour H... En revanche, dès les premiers jours, j'ai identifié que les séances d'éducation physique étaient des moments de réussite et de plaisir pour elle.

Au début de l'année, avec les collègues, nous installons pendant 3 ou 4 semaines des premiers parcours gymniques en utilisant du gros matériel sur lequel les élèves doivent chercher à « réaliser des exploits. » Cela nous permet de poser ou de rappeler aux élèves les règles de sécurité sur ce type d'installation. Cela nous permet aussi de poser l'enjeu des parcours gymniques, à savoir réussir à produire des actions physiques difficiles et intéressantes – au sens : qui attirent l'attention d'un spectateur.

Dès les premières séances, H... a été très à l'aise lors de ces activités. Je l'ai d'abord beaucoup observée et je n'ai jamais été très loin d'elle : je ne voulais ni qu'elle se mette en danger ni qu'elle mette les autres en danger. Dans mes souvenirs, si je l'ai parfois canalisée, elle ne s'est jamais mise en danger et, si je l'ai aidée à se réguler, elle n'a jamais montré de signes d'agressivité vis-à-vis des autres au cours de ces séances. Probablement que mon mode d'organisation aidait à cela : il me semble intéressant que les élèves puissent se croiser ou être en même temps sur une structure, je les laisse donc circuler librement d'un atelier à l'autre, sans avoir de point d'attente obligé, sauf cas particulier lié à un danger spécifique.

Au cours des séances, j'ai pu constater, dès le début de l'année, que H... essayait, par l'observation, de reproduire les équilibres et les exploits réussis par les autres autour d'elle. Donc : par l'observation et par la possibilité de réinvestir immédiatement ce qu'elle avait observé, H... était capable d'apprendre, en l'occurrence de nouvelles acrobaties, et même des règles de sécurité puisque, somme toute, j'ai eu assez peu besoin de batailler avec elle pour qu'elle les respecte<sup>6</sup>. Bref : H... faisait preuve d'intelligence puisqu'elle était capable d'apprendre et cette intelligence se développait par la mise en activité du corps plus que de la parole.

## H... et les jeux de danse de création

Afin d'illustrer davantage l'intelligence dont H... a fait preuve, j'appuierai mon propos sur le déroulé que j'utilise en danse de création tous les ans.

En période 1, je m'appuie sur la chanson *Jean petit qui danse*<sup>7</sup>. Cela me permet d'une part d'engager les élèves tout de suite dans un temps de danse long et cohérent, cohérence donnée par la chanson. Ils doivent apprendre à adapter leurs mouvements aux « commandes » posées par le texte de la chanson. D'autre part, comme c'est moi qui chante la chanson avec un tambourin à cymbales, je peux faire varier la vitesse, l'intensité, le rythme, les pauses de la chanson ce qui induit une adaptation des mouvements des élèves. Enfin c'est l'occasion de travailler la dissociation des mouvements des différentes parties du corps. Dès la troisième séance, je leur demande de chercher comment faire danser de différentes manières une partie du corps, ce qui donne lieu à une phase de recherche et une phase de présentation.

Dans ce cadre-là, H... a d'abord dansé sans chercher à tenir compte de la chanson. Mais, très vite, mon ASEM s'est mise à portée de vue de H... en lui montrant la partie du corps à bouger. Puis, lors des moments de recherche collective, H... a observé les autres et les a imités. C'est au cours des séances de danse que H... a pu commencer à participer à des temps collectifs où elle était observatrice car c'était la condition pour qu'elle puisse faire des démonstrations à son tour.

À partir de la période 2, je travaille en m'appuyant sur l'album à danser *Les sept secrets de Monsieur Unisson*, de Lou Tarr et Marion Devaux (Éditions EPS). Cet album raconte l'histoire de petites souris qui, un jour, voient un spectacle de danse et écrivent une lettre au danseur pour qu'il leur apprenne à faire un spectacle de danse. Ce danseur leur envoie alors un carnet avec 7 jeux, ces 7 jeux devant leur permettre de découvrir 7 secrets de danse. Je passe alors chacune des trois périodes suivantes sur un jeu de danse, son exploration, la découverte du secret et son réinvestissement.

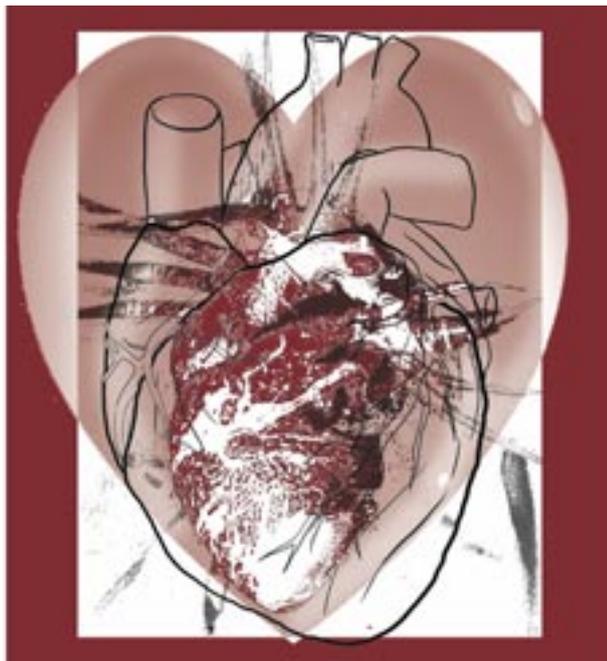
Le premier jeu s'appelle le vent magique. Les élèves sont par deux. Un élève fait du vent (en dansant) et l'autre doit trouver une manière de tomber (en dansant). Puis les rôles s'inversent. Le secret de ce jeu est d'apprendre à prendre son temps pour faire ses mouvements de danse.

**6** Pour lui présenter ou lui rappeler les règles, je limitais ma communication verbale à « oui » ou « non » et j'accompagnais cela d'une communication non-verbale avec un geste ou un positionnement de mon corps.

**7** Voici les paroles de la chanson : 1. Jean petit qui danse, Jean petit qui danse (bis) / De son doigt il danse, de son doigt il danse / De son doigt, doigt, doigt / Ainsi danse Jean Petit. // 2. Jean petit qui danse, Jean petit qui danse (bis) / De sa main il danse, de sa main il danse / De sa main, main / De son doigt, doigt, doigt / Ainsi danse Jean Petit. // (Et ainsi de suite : à chaque nouveau couplet on rajoute une nouvelle partie du corps à faire danser).

Le deuxième jeu s'appelle Les corps de pierre. Les élèves doivent aller (en dansant) sur une île matérialisée au sol par une forme. Une fois sur l'île, ils doivent faire une statue. Puis changer d'île (en dansant). Le secret de ce deuxième jeu est d'apprendre à choisir et à tenir un peu longtemps une position immobile qui soit surprenante parce qu'un peu bizarre.

Le troisième jeu s'appelle La mémoire des formes. Un élève prend une position immobile. Un autre élève doit venir (en dansant) l'entourer sans l'enfermer. Le premier élève doit alors partir (en dansant et sans toucher le premier) tandis que le deuxième garde la position qu'il a choisie pour entourer le premier. Il devra attendre qu'un troisième élève vienne à son tour l'entourer sans l'enfermer pour pouvoir repartir (en dansant). Le secret de ce troisième jeu est qu'on danse aussi en s'adaptant à la forme et à la position du corps de l'autre.



En observant les autres et par essais erreurs, H... a rapidement pu comprendre la règle de chaque jeu. Elle a dans un premier temps repris les mouvements des autres puis a été capable de proposer de nouveaux mouvements. Quelle n'a pas été sa joie quand elle a fait éclater de rire toute la classe en remuant ses fesses pour faire du vent !

Lors de ces moments de danse, H... s'est par ailleurs retrouvée en interaction avec les autres. C'était quelque chose de compliqué pour elle :

pendant un long moment elle a été très agressive avec moi et les autres élèves quand elle était frustrée. Les autres ont longtemps manifesté de la peur à son encontre. Sauf durant ces temps de danse – qui avaient l'avantage de très peu faire appel au langage parlé. Je fais l'hypothèse que ces séances de danse lui ont permis d'apprendre à entrer en relation avec les autres en prenant en compte leurs mouvements, leur place, leurs intentionnalités qui se manifestaient. Bref, elle a appris avec son corps à entrer en relation avec les autres.

## H... et la construction d'une chorégraphie

En période 5, je propose aux élèves de construire une Grande danse en prenant appui sur toutes leurs découvertes faites au cours des séances depuis le début de l'année. En général, je propose un thème ou un scénario et je structure avec les élèves un temps chorégraphique avec plusieurs moments, généralement marqués par un changement de musique.

À ma grande joie, H... a parfaitement su s'intégrer à ces temps chorégraphiques plus structurés, sachant qu'elle a vécu cela deux fois puisque je l'ai gardée dans ma classe deux ans de suite.

La première année, nous avons fait une chorégraphie commune avec une collègue où les élèves dansaient la journée d'un écureuil : il se réveille, il fait sa toilette, il part chercher à manger, il a peur d'un prédateur, il rencontre un copain et joue avec lui, il rentre dormir dans son nid. Les différents temps étaient scandés par des changements de musique. Tous les élèves dansaient le même temps de la journée de l'écureuil au même moment, chacun choisissant les mouvements qu'il souhaitait. H..., probablement en s'appuyant sur l'observation des autres élèves, a réussi à suivre et à respecter ces différents temps.

La deuxième année, j'ai fait danser à mes élèves le tableau *Deux points verts* de Vassily Kandinsky. Ce tableau est composé de différentes formes agencées les unes par rapport aux autres. Chaque élève a dû choisir une forme du tableau qu'il devait danser, tant dans des moments statiques que dans des moments dynamiques. Tous les élèves n'avaient donc pas nécessairement les mêmes

mouvements et les mêmes postures immobiles au même moment. À certains moments de la chorégraphie, seuls un ou deux élèves devaient se mettre en mouvement avant de passer le relais à d'autres élèves. Enfin, j'ai demandé à mes élèves qu'ils respectent certaines dispositions spatiales correspondant à la place des éléments dans le tableau. Cela ne durait qu'un temps de la chorégraphie, mais il fallait aller chercher la bonne place au bon moment. Il était donc beaucoup plus difficile pour H... de s'appuyer sur l'observation des autres et de caler ses mouvements sur les leurs. Elle a néanmoins parfaitement tenu son rôle à toutes les étapes de la chorégraphie. Elle a donc su choisir et intégrer des mouvements et des postures qu'elle a été capable de réaliser dans un temps et un espace contraints en tenant compte de ce que faisaient les autres qui, pourtant, ne réalisaient pas forcément la même chose qu'elle !

H... a donc pu montrer, lors de ce travail avec son corps, qu'elle était capable d'apprendre, de progresser et de s'adapter à son environnement, à savoir les autres élèves qui dansaient et mes consignes. À travers son corps, elle a pu manifester son intelligence. Et elle s'est retrouvée en situation de réussite, ce qui a été source d'une grande fierté quand sa maman est venue voir les chorégraphies. (J'avais bien évidemment fait un éloge dithyrambique des réussites d'H... à la maman en amont des représentations afin de m'assurer de sa présence !)

## Pour conclure sur H... et sur « l'intelligence du corps »

Aujourd'hui, H... termine sa seconde grande section. Elle n'a pas les mêmes compétences que les autres élèves de sa classe, notamment en mathématiques et en français. Une orientation en ULIS est envisagée pour le CP. Néanmoins, elle a construit sa posture d'élève – et plus seulement sa

place d'enfant dans la classe – elle réussit à communiquer par la parole, elle a des ami.e.s, elle est heureuse de venir à l'école et elle progresse. Le travail fait avec elle en danse de création, même s'il ne peut pas tout expliquer et n'a pas résolu toutes ses difficultés, m'apparaît aujourd'hui comme un moment essentiel des deux ans qu'elle a passés dans ma classe : elle a trouvé un domaine où elle était en réussite, où elle progressait avec du plaisir, où elle a pu travailler certains apprentissages essentiels (le rapport au corps, le rapport à l'espace, le rapport au temps, le rapport aux autres) en ajournant temporairement le rapport au langage oral, rapport au langage oral qui provoquait probablement de la souffrance car cela la mettait en grande difficulté. Grâce à son corps et aux interactions avec les autres (les élèves, l'ASEM de la classe, son AESH et moi) elle a pu éprouver son intelligence et l'extérioriser tant envers les autres élèves qu'envers les adultes qui gravitent à l'école et autour de l'école.

Peut-on dès lors parler de « l'intelligence du corps » ? Ce serait extrêmement tentant. Mais les recherches en sciences de l'éducation ont depuis longtemps critiqué et invalidé la notion « d'intelligences multiples ». En revanche, le corps permet bien d'exprimer son intelligence et de la construire – H... en ayant été pour moi un exemple frappant : engagée avec les autres élèves dans une activité physique collective, elle a produit des actions qu'elle n'a eu de cesse d'améliorer et même de structurer au fil du temps, quand bien même ce processus d'apprentissage s'est déroulé avec très peu d'interactions verbales.<sup>8</sup> ◆

---

<sup>8</sup> Je tiens à remercier Catherine Ledrapier qui a pris le temps de relire cet article avant sa finalisation et qui m'a notamment alerté sur le problème que pose l'expression « d'intelligence du corps ».

# L'espèce fabulatrice

Nancy Huston

Actes Sud, 2008.

## Note de lecture de Dominique PIVETEAUD

On croit toujours qu'elles en ont lourd sur le cœur, les mouettes, alors que ça ne veut rien dire du tout, c'est votre psychologie qui vous fait cet effet-là. On voit partout des trucs qui n'existent pas, c'est chez vous que ça se passe, on devient une espèce de ventriloque qui fait parler les choses, les mouettes, le ciel, le vent, tout, quoi ...

Romain Gary *Adieu Gary Cooper*. Folio Gallimard.

La citation de Romain Gary qui figure en tête du premier chapitre de ce livre donne le ton. En quoi la fiction fonde-t-elle l'identité humaine ? Comment l'angoisse existentielle à laquelle est soumise l'espèce humaine du fait de sa conscience de sa propre finitude rend-elle nécessaire la fictionnalisation du réel ? « *Pour nous autres humains, la fiction est aussi réelle que le sol sur lequel nous marchons. Elle est ce sol. Notre soutien dans le monde (...). La conscience humaine est une machine fabuleuse et intrinsèquement fabulatrice.* » (Tous les fragments entre guillemets sont des citations issues de l'ouvrage).

### Naissance du sens

Savoir que nous sommes nés et que nous allons mourir est une spécificité de l'humain par rapport aux autres espèces. Cette intuition, puis cette conscience, font naître en nous une question essentielle, LA question : *Pourquoi* ? Elle nous inscrit dans une temporalité bornée – un début et une fin – et ponctuée de péripéties, de rencontres, de bonheurs et de malheurs, autrement dit un déroulé, autrement dit un récit. La question du *Pourquoi* ? appelle la construction du sens – à la fois direction et signification – ce Sens humain qui diffère du sens animal dans la mesure où il se construit à partir de récits, d'histoires, de fictions. Chez l'humain, le réel est une chose, la réalité en est une autre. Celle-ci indique des rapports singuliers au réel. La réalité de chacun est une interprétation du réel. Un réel commun, des réalités diverses. Tout est fiction : les discours et les choix politiques, les religions, les récits de vie, les souvenirs, l'expression du désir, la projection dans le futur, l'invention de la monnaie, le

capitalisme, l'écologie... La rencontre entre les personnes est celle d'autant de fictions et donne lieu à d'autres récits.

### Moi, fiction

Mon prénom est une fiction. Il m'a été donné avec des intentions particulières inscrites dans des histoires, souvent familiales. Hériter du prénom de son grand-père, de celui d'une vedette adorée ou d'une personnalité remarquable nous fait entrer dans des récits. Notre identité se forge par des histoires lues et racontées, des récits – ou des absences de récits – qui nous inscrivent dans des filiations. Ce tissage de liens nous construit comme *fabulateurs*. Changer de nom à l'occasion du mariage nous fait entrer dans d'autres récits. Nous héritons d'un nom de famille choisi par élimination. Nous portons majoritairement celui de notre père. Choix de société qui porte en lui du signifiant – le père (l'homme), plutôt que la mère (la femme). Patronyme lui-même hérité d'une histoire longue sur laquelle on échafaude. D'où vient ce nom ? Qui a décidé que le meunier s'appellerait Dumoulin ? En l'absence de certitudes, on invente, on fait des hypothèses.

Dates de naissance, lieux de naissance, religions, couleurs de peau, langues, métiers, inclination politique, tout nous renvoie à des systèmes de conventions (différents calendriers en lien avec l'histoire et les religions), des histoires (comment s'appelait Paris avant de s'appeler Paris ? Changements de nationalités liées à l'histoire des conquêtes), des récits, des manières différentes de mettre le monde en mots.

Et sur le divan du psychanalyste où je cherche à contenir une névrose encombrante, je raconte ma

vie ou l'histoire de ma vie ? Je dis ce qu'il s'est passé ou ce que je pense qu'il s'est passé ? Et qu'est-ce que j'invente sinon une histoire à rebondissements ?

### John Smith

Dans cette partie du livre, Nancy Huston nous raconte la vie d'un homme ordinaire, vie qui s'est construite, comme la nôtre, sur une multiplicité de fictions. Américain blanc, prénommé John parce que c'est le prénom d'un oncle adoré du père, élevé dans le culte de Jésus et dans la certitude de la supériorité des blancs sur les noirs, abreuvé d'histoires du petit chaperon rouge et de la conquête de l'ouest, puis plus tard, grâce aux jeux vidéo, confronté à un manichéisme *gentils versus méchants*, l'enfant deviendra adolescent, engrossera une fille derrière le volant de sa grosse américaine, tentera d'élever son enfant en gagnant peu, trompera sa femme, tiraillé entre la virilité de Rambo et le regard réprobateur de Jésus, s'engagera dans l'armée parce qu'on gagne mieux et que ça lui fera prendre l'air et finit décoré et pleuré après sa mort sur le champ de bataille.

Elle aurait pu raconter la vie de Jacques Dupont, français typique élevé dans la filiation gauloise, fan de Brigitte Bardot et de Serge Lama, engagé dans la guerre d'Algérie et revenu amoché.

Dans les deux cas, et la multitude des possibles, l'auteure montre que la vie humaine se construit par l'infinitude des histoires rencontrées depuis sa naissance.

### Le cerveau conteur

L'humain est doté d'un cerveau particulier que Nancy Houston décrit sous trois aspects :

o **Le cerveau divisé** qui produit des histoires en permanence lorsque nous sommes en situation incongrue. Lorsque je suis dans un embouteillage à une heure ou sur un trajet habituellement fluide, je ne peux m'empêcher de faire des hypothèses sur les raisons de cet encombrement (un accident, une panne, une manifestation, une obligation de déviation...). Aucune n'est vérifiable sauf à être branché sur la radio qui donnera l'information en direct. Je ne pourrai faire le choix de mon interprétation qu'en arrivant à l'endroit où réside la cause du ralentissement. Généralement, la circulation ne reprend pas son rythme normal aussitôt, chaque automobiliste prenant le temps de confirmer ou d'infirmer l'histoire qu'il s'était racontée.

o **Le cerveau lésé** qui ne range pas les informations aux bons endroits, autrement dit qui

raconte des *bobards*. Nous nous sommes tous retrouvés en situation de *déjà-vu* où nous vivons une situation que nous avons l'impression d'avoir déjà vécue. C'est aussi la capacité que nous pouvons avoir à croire à nos mensonges et à les considérer comme *vérité* à force de les répéter. Les personnes âgées peuvent aussi s'inventer des *vérités* que les proches savent inventées.

o **Le cerveau désœuvré** est le domaine du rêve. Y compris pendant le sommeil, notre cerveau raconte des histoires. Les animaux rêvent aussi. La différence réside dans le fait que nos rêves font l'objet d'interprétations par le biais du langage.

### De l'Arché-texte au roman

Les fictions sur lesquelles se sont construits John Smith et Jacques Dupont sont biaisées. Les enfants n'ont pas d'autres choix que de prendre pour argent comptant ce qu'on leur raconte. Leur âge ne leur permet pas d'avoir une distance critique ni de se confronter à d'autres fictions qui leur permettraient d'interroger les leurs. Ces fictions biaisées sont pauvres et dangereuses. L'humain a cette fâcheuse tendance de penser qu'en dehors de sa tribu, le monde est adverse. Chaque entité sociale développe un sentiment de supériorité sur les autres ou accepte de se soumettre. L'humain est fondamentalement un guerrier dès lors qu'il décide de ne pas se rendre curieux d'autres fictions.

Nancy Huston suggère que « *la littérature (est) le moyen de quitter l'Arché-texte, (de) dépasser les récits primitifs* ». Elle ajoute : « *Les non-lecteurs sont potentiellement dangereux, car faciles à manipuler par les Églises, les États, les médias, etc* ».

Tous les humains narrent le monde. Les romanciers nous proposent, par l'écriture de fictionnaliser un cran au-dessus. En se nourrissant de tous les récits humains, ils offrent la possibilité d'une *identification* à des personnages qui peuvent devenir constitutifs de nous-mêmes et ainsi sortir de l'Arché-texte.

« *Tout ce que l'on peut faire, c'est essayer d'en choisir (des fictions) des riches et belles, des complexes et des nuancées, par opposition aux simples et brutales* ».

### Pourquoi ce livre ?

J'utilise beaucoup cet ouvrage en formation, par fragments, pour faire pointer la nécessité pour nous humains de nous raconter des histoires. Jérôme Bruner l'avait évoqué dans un ouvrage remarquable (*Pourquoi nous racontons-nous des*

*histoires*, Retz, 2012) en tentant de démontrer combien la narration construit l'humain comme sujet culturel. Pour lui, le récit est un mode de pensée permettant de mettre en forme l'expérience humaine et de la transmettre comme culture, de donner du sens aux actions humaines, de les valoriser comme modèles ou contre-modèles.

Ce document est utilisé pour introduire certains ateliers d'écriture. Les participants prennent un temps conséquent pour lire le premier chapitre intitulé *Naissance du sens*. Les participants sont ensuite invités à lire à haute voix un passage qui a résonné pour eux. Cette phase de publication orale permet d'entendre à la file un certain nombre d'extraits, certains plusieurs fois. L'échange qui suit fait souvent apparaître que l'humain ne peut exister en tant que tel sans la fonction imaginative qui lui est propre. Il est généralement convenu que l'imaginaire se développe, est mobilisé et est cantonné dans les *activités de création*. Cette évidence ne s'applique pas nécessairement, pour beaucoup, dans d'autres situations comme les mathématiques, la conjugaison ou la grammaire. Ce qui est à l'œuvre alors est la prise de conscience que sans imaginaire, pas de création de savoirs, pas de désir, pas de projection.

La question du « Sens humain » comme l'évoque l'auteure est le cœur de l'affaire. Se poser la question du *Pourquoi ?* et inventer des réponses nous installe comme espèce fabulatrice. Cette particularité a permis l'invention de multiples mythologies, de nombreuses croyances mais aussi de la somme de savoirs auxquels nous pouvons prétendre. Ainsi la proposition de Nancy Houston nous permet de conforter la nécessité du sens dans l'acte pédagogique. Si, ontologiquement, l'humain est en recherche permanente de réponses au *Pourquoi ?* comment se fait-il que l'école fasse si peu cas de cette injonction intrinsèque ? Alors que les savoirs ont été élaborés au fil de l'histoire pour répondre à des observations inexplicables de la nature, pour répondre à des besoins pragmatiques, pour apprivoiser et mettre en mots le monde, la grande majorité des élèves reçoivent des savoirs sans que ceux-ci ne répondent à quelque question qu'ils se posent.

La question du sens préside au récit. Comme pour les savoirs, les humains ont élaboré de multiples narrations dont les héros étaient dotés de pouvoirs pouvant expliquer les phénomènes naturels auxquels ils étaient confrontés. Tel dieu peut faire

venir la pluie, tel autre séparer les flots pour sauver un peuple, un autre encore décider du jour et de la nuit. Ces croyances font tenir debout de nombreuses personnes et créent du commun.

Une autre manière de faire du commun, pour nous autres mécréants, est de considérer les savoirs, non pas comme des entités réifiées, mais comme le résultat de récits, d'interprétations et de choix. Tout est invention et s'inscrit dans une histoire qu'il serait bon de rendre accessible pour que les élèves construisent du sens et se débarrassent du sentiment d'arbitraire. Le savoir humain deviendrait une affaire commune parce que développé par une pratique qui nous est commune à tous depuis les origines : se raconter des histoires.

### Et l'intelligence dans tout cela ?

Albert Einstein disait : « *L'imagination est plus importante que la connaissance. Car la connaissance est limitée, tandis que l'imagination englobe le monde entier, stimule le progrès, suscite l'évolution.* » Qui dit évolution dit celle de l'intelligence. Si « *l'intelligence est l'ensemble des processus trouvés dans des systèmes, plus ou moins complexes, vivants ou non, qui permettent d'apprendre, de comprendre ou de s'adapter à des situations nouvelles* » (définition du Larousse), on ne peut s'empêcher de faire le lien avec le caractère fabulateur dont est dotée l'espèce humaine. L'intelligence se nourrissant davantage de questions que de réponses (encore A. Einstein), nous avons tout intérêt à (re)mettre aux centres de nos pratiques pédagogiques l'émergence ou la réémergence de la curiosité. En effet, à la formulation du *Pourquoi ?* il ne s'agira pas de trouver les parce que mais de les inventer. Trouver le *parce que* plutôt que l'inventer reviendrait à réduire l'activité intellectuelle et à rabougrir ses capacités à fabuler, ferments de l'intelligence humaine. ♦

# Question aux épistémologies du sud

Soraya GUENDOZ *Approches cultures et territoires (ACT) & GFEN Provence*

Entretien mené par Michel NEUMAYER

**Comment par rapport à votre travail dans l'association Act<sup>1</sup>, vous posez-vous cette question dite aujourd'hui « des épistémologies du sud », de pensées, conceptions et savoirs qui viendraient « d'ailleurs » ?**

**Soraya Guendouz :** ACT est un centre de ressources sur les questions de migrations et d'émancipations collectives né en 2005. Depuis 20 ans environ, nous n'avons cessé de nous poser des questions sur les dispositifs que nous fabriquons, qu'il s'agisse des conférences, des ateliers d'Éducation Nouvelle, de formation, mais aussi à travers nos lettres info, podcast et ouvrages que nous réalisons<sup>2</sup> avec les éditions *Cris Ecrites*. Nous nous posons en permanence la question des savoirs, de nos rapports au savoir, des liens qu'ils entretiennent avec les différentes sociétés : celle de la hiérarchisation des savoirs, de savoirs invisibilisés produits par des personnes souvent exclus de la sphère de savoirs. Donc de narrations productrices de savoirs et donc de transmission. Quelles sont les conditions socio-politiques et philosophiques où s'élaborent les savoirs et quelles voies de transmission privilégier pour faire société ? Toutes et tous sont porteurs de savoirs, sont « capables », sont en capacité de transformer les sociétés, mais encore faut-il pouvoir les reconnaître et envisager leur existence comme « légitimes ».

**Légitimité, savoirs, « corps d'exception », de quoi parles-tu ?**

**SG :** Oui, il y a des corps, il y a des personnes qu'on ne considère pas comme de véritables sujets politiques. Je pense aux femmes, je pense aux personnes racisées, à ces corps rattachés à l'histoire de l'immigration postcoloniale. À tous ces hommes, ces jeunes garçons aussi, rattachés à l'immigration postcoloniale qui vivent dans les

quartiers populaires. Je pense aux classes populaires auxquelles en permanence on dénie la capacité d'élaborer des savoirs. Dans les médias dominants, dans les revues dites scientifiques, on retrouve très peu leurs écrits, leurs discours, leurs apports, leurs productions intellectuelles. Il repose sur ces *sujets indésirables*, le poids d'une suspicion qui fragilise l'élaboration de relations d'égalité et de dignité. Bref, s'intéresser à cette question des « épistémologies du Sud », c'est s'intéresser à des existences niées, malmenées, délégitimées mais aussi aux mouvements de résistances qui sont à l'origine d'oppressions. Donc s'intéresser aux mécanismes qui autorisent cette délégitimation.

En 2023, après avoir consacré un premier cycle au racisme structurel puis au trauma colonial, ACT a fait le choix de s'intéresser à la question **entre corps et savoirs** en contexte colonial et postcolonial.

Notre cycle de rencontres, nos ateliers nous sont apparus comme une urgence politique et éthique mais aussi corporelle, comme une nécessité vitale de revenir sur le passé colonial, afin d'en repérer les survivances, de les soigner et de les dépasser. Il s'agissait de s'intéresser aux corps dans leur dimension plurielle, reconstruite à partir de différentes approches disciplinaires comme autant de réalités corporelles. Un corps, des corps inscrits dans une filiation : celle de l'histoire coloniale et des luttes des quartiers populaires. Des chercheurs, psychologues, militants, artistes se sont, pendant quatre mois, interrogés sur cet héritage, identifiant ces corps-savoirs comme objets de répression mais aussi comme lieux de résistance et de re-subjectivation.

À travers nos espaces pédagogiques et politiques, nous cherchons à fabriquer de nouveaux savoirs collectifs en alliant les approches scientifiques et intimes et réalisons un plaidoyer pour lutter

<sup>1</sup>ACT est un centre de ressources, de recherche et de formation sur les migrations. Il accompagne les citoyens ainsi que les acteurs publics et privés qui souhaitent comprendre le phénomène migratoire et agir en faveur de la justice sociale ([www.approches.fr](http://www.approches.fr)).

<sup>2</sup> Collection Silence, Ed. Cris écrits, Marseille, <https://www.approches.fr/la-collection/> - Deux volumes parus : *Nos Algéries intimes* (2022) et *Corps en suspens – Histoire d'une dépossession* (2023).

contre le racisme structurel. S'y ajoutent des espaces d'art-thérapie, d'ateliers d'écriture, de cinéma au croisement de l'intime, du politique et du soin. Au centre de nos échanges persiste la dimension esthétique et de création comme enjeu politique : de rendre visible, à une échelle infra-politique, la manière dont la danse, les mouvements corporels sont charnellement liés aux résistances et révolutions passées.

Questionner le racisme en contexte de colonialité à partir du corps, c'est prendre soin collectivement de nos « blessures sacrées<sup>3</sup> » et fabriquer des espaces de résistances qui par notre volonté même de se rassembler constitue un acte subversif à l'heure où la dimension collective est fortement réprimée.

### La notion de délégitimation

Chaque fois qu'on s'intéresse à ces mécanismes de délégitimation, disqualification, déshumanisation, si on va plus loin, en contrepartie, on s'intéresse à chaque fois aux mouvements de résistance qui permettent à ces existences justement d'être, non seulement légitimées, mais d'être dignes d'exister.

La question de la résistance passe ainsi par celle de la production des savoirs, notamment ceux produits dans les mouvements de lutte. Bref, ce n'est pas une question géographique ! Quand on parle d'*épistémologies du Sud* on parle en réalité d'*épistémologies de résistance*, de pédagogies alternatives, de savoirs dits subalternes. Nés souvent en Amérique latine, fabriqués dans l'hémisphère sud, ce sont des savoirs qui répondent surtout à des oppressions coloniales, patriarcales, capitalistes, donc au-delà d'une dimension strictement géographique. Ces questions traversent un certain nombre de sphères du politique à l'Université. Aujourd'hui, un grand nombre de chercheurs sont réprimés par les gouvernants pour justement s'intéresser aux mouvements décoloniaux par exemple.

Nous sommes encore en plein chantier. Nous devons faire preuve de temps, de patience et de résistance pour comprendre un monde social à la lumière du traitement des savoirs subalternes. Sur la notion de corps, je lis les travaux de chercheur.e.s comme Hourya Bentouhami, Eric Fassin, Nacira Guenif, qui ont travaillé sur *le corps comme territoire politique* et sur les conditions par lesquelles les corps sont assignés et racialisés. Ces travaux viennent de personnes qui s'intéressent aux études post coloniales ET aux processus

de *racialisation* des migrants et descendants de migrants, mais pas seulement comme une assignation superficielle. Selon Fassin<sup>4</sup>, la racialisation participe de la subjectivation. La « race » n'est pas seulement l'argument des racistes, ni même de ceux qui se questionnent sur *le racisme structurel*, elle est aussi *incorporée* par ceux qui y sont renvoyés. On ne peut pas se construire en tant que sujet en faisant abstraction de cette expérience *structurante*. Or, comme le montrent ces chercheur.e.s quand on affirme cela, on s'expose à être taxé de racisme. Pour ne pas l'être, faudrait-il traiter ces questions de manière désincarnée ? Comme si les personnes, et surtout les corps n'étaient pas affectés par cette expérience ? On veut bien parler de racisme et de *racisme moral*, mais pas du processus même de racialisation.

### Savoirs et subjectivités / Une histoire familiale aussi

« *Le personnel est politique* »<sup>5</sup> demeure l'emblème des savoirs féministes. Il renvoie à un travail d'historicisation d'un rapport de pouvoir et par ailleurs au travail de conscientisation de ce dernier.

Ces questions autour des *épistémologies du sud* sont intimement liées à mon histoire familiale moi-même rattachée à l'histoire de l'immigration algérienne en France, à la colonisation algérienne où ce fameux 8 mai 1945 dit « l'armistice », jour de la capitulation de l'Allemagne nazie, de l'autre côté de la Méditerranée, du côté de Sétif, Guelma, Kherrata, on vit un massacre. Plusieurs milliers de morts ! Des personnes qui s'indignaient, se révoltaient contre la barbarie coloniale et réclamaient leur indépendance. Ce 8 mai 1945 marque à Sétif et sa région le début d'une sanglante répression perpétrée en réponse aux manifestations de nombreux jeunes Algériens qui rejoignent les rangs des mouvements nationalistes pour revendiquer leur libération et indépendance. Kateb Yacine, alors lycéen, dit : « c'est en 1945 que mon humanitarisme fut confronté pour la première fois au plus atroce des spectacles. J'avais vingt ans. Le choc que je ressentis devant l'impitoyable boucherie qui provoqua la mort de plusieurs milliers de musulmans, je ne l'ai jamais oublié. Là se cimente mon nationalisme ».

Ce massacre-là, je l'ai découvert jeune adulte. J'y ai perdu quasiment toute ma famille paternelle. Ces trous de mémoire j'ai voulu les comprendre en allant chercher du côté des savoirs *du Sud*. Le même jour où d'un côté on se réunit autour d'une fête, on affirme qu'on aspire à une autre société, une autre humanité, à quelques kilomètres de là,

<sup>3</sup> Aimé Césaire, *J'habite une blessure sacrée j'habite des ancêtres imaginaires j'habite un vouloir obscur...* ("Moi, laminaire", extr.).

<sup>4</sup> Crenn, Chantal, et Simona Tersigni. « Entretien avec Eric Fassin », *Corps*, vol. 10, no. 1, 2012, pp. 21-27.

<sup>5</sup> <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2003-1-page-48.htm>

on tue, des corps qui sont fabriqués pour être des corps tuables. C'est un même pouvoir, celui du pouvoir colonial qui organise ces deux espaces qu'on pourrait pensés opposés.

### **Une ressource cognitive ET politique**

On y élucide des conditions matérielles obscurcies et ignorées par le savoir dominant. C'est à partir des conditions matérielles d'existence des opprimés, de leur expérience, que les études post coloniales produisent des savoirs qui politisent les mécanismes de domination. À ACT, nous luttons contre la prétendue neutralité scientifique qui est une posture politique. Nous pensons que le savoir scientifique dominant, tel qu'il s'effectue de fait, est situé et partisan, en cela nous rejoignons Christine Delphy<sup>6</sup> : « *Qu'il n'y ait pas de connaissance neutre est un lieu commun. Mais de notre point de vue cela a un sens très précis. Toute connaissance est le produit d'une situation historique, qu'elle le sache ou non. Mais qu'elle le sache ou non fait une grande différence ; si elle ne le sait pas, si elle se prétend "neutre", elle nie l'histoire qu'elle prétend expliquer [...]. Toute connaissance qui ne reconnaît pas, qui ne prend pas pour prémisse l'oppression sociale, la nie, et en conséquence la sert objectivement* ».

Aussi, nous nous interrogeons sur la fabrique de ces mécanismes sociopolitiques qui sont à l'origine de ces oppositions, de ces antagonismes, de ces systèmes guerriers, où se loge une violence légale. Fanon théorise cette question de la violence du système colonial où il y a « des vies qui ne sont pas dignes d'être vécues ». Ces vies ce sont celles des esclaves, des indigènes, des « ennemis de l'intérieur », des minorités...

Ces corps, ces âmes, qui ne sont pas dignes d'être des corps sociaux, politiques, « *ne sont pas dignes d'être défendables* », selon Elsa Dorlin<sup>7</sup>.

### **« Les outils du maître ne détruiront jamais la maison du maître »<sup>8</sup>**

Nous souhaitons mettre la focale sur les corps minorisés, racisés, infériorisés, déshumanisés. Ce faisant, dans notre travail, la question des subjectivités nous est très vite apparue comme centrale et significative. Au lieu de la refouler, nous avons voulu la cultiver dans un souci permanent de préserver des âmes brutalisées par une histoire de l'oppression toujours à l'œuvre mais aussi d'affirmer une volonté éthique et politique de dénoncer les usages universalistes des discours et savoirs dominants sur des corps dévitalisés, dénués

d'humanité. Il s'agit de construire une pensée critique nous permettant de mieux habiter ce monde, en restituer la complexité des corps en contexte colonial et postcolonial sous l'angle de la littérature, de la sociologie, de la psychologie mais aussi à travers une dimension artistique que le cinéma et l'art-thérapie nous permettent d'appréhender.

### **Produire une narration située, incarnée, comment ?**

Cela passe entre autres par une critique sur la manière dont les savoirs autour du corps sont construits et la manière dont l'épistémicide<sup>9</sup> (meurtre, réduction au silence, annihilation ou la dévalorisation d'un système de connaissances) participe de notre dépossession. L'épistémicide reste une matrice essentielle du pouvoir dans la constitution de groupes sociaux assignés à une non humanité mais aussi dans la constitution de savoirs liés au pouvoir et à sa pérennité. C'est le fondement même de la colonialité. Pour Fanon, la colonialité renvoie non seulement au fait même de l'occupation coloniale, mais également à une pluralité de processus de dépossession et de stigmatisation.

Dans ce pari d'une démocratisation de la société qui prenne en compte le récit de chacun dans sa pluralité, il s'agit pour nous d'aller chercher des narrations de chercheurs, de militants, d'artistes où les savoirs ne sont pas hiérarchisés mais imbriqués, entremêlés, complexifiés, des savoirs en mouvement qui s'inscrivent dans une praxis, celle que Fanon nous a léguée et que nous tentons humblement de nous approprier. Dans cette quête d'un croisement entre la dimension clinique et politique, nous construisons des espaces où les sujets politiques sont en capacité de partager, de mettre en mot et de décortiquer des expériences réelles de domination et à travers lesquelles nous nous reconnaissons. Nous avons besoin de nous sentir, de nous respirer, de nous lier, de nous disputer aussi pour nous désaliéner.

### **Mais que faire de la question des mots et des imaginaires dans cette décolonisation des savoirs ?**

La question des mots est fondamentale : comment nomme-t-on, à qui permet-on de nommer ? Quelles sont ces personnes à qui l'injonction est faite de se définir en permanence ? Quelles sont ces personnes qui n'ont pas ce droit à l'opacité

<sup>6</sup> Christine Delphy, *L'Ennemi principal*, I, op. cit., p. 277.

<sup>7</sup> Dorlin Elsa, 2017, *Se défendre, une philosophie de la violence*, Éditions Zones/La Découverte.

<sup>8</sup> Audre Lorde, « On ne démolira jamais la maison du maître avec les outils du maître » (1978), traduit de l'anglais (États-Unis) par Magali C. Calise et alii, dans *Sister Outsider*, Carouge: Éditions Mamamélis, 2003, p. 115.

<sup>9</sup> Le terme « épistémicide » (forgé en Afrique du Sud) désigne la hiérarchisation des savoirs par l'Occident, la marginalisation et la destruction, par l'impérialisme occidental, des systèmes de connaissances non-occidentaux.

dont parle Glissant<sup>10</sup> ? Qui sont ces personnes qui doivent se désolidariser au lendemain d'un attentat qui se réfère à une religion fantasmée ? Qui sont ces personnes à qui on demande de choisir : vous êtes plutôt Algérienne, vous êtes plutôt Française ? À qui on demande d'être en permanence dans une binarité suspecte, diabolisée ? Qui sont ces personnes soumises à une exotisation permanente, leurs corps soumis à une sexualisation sans cesse renouvelée ? La question demeure : celle de l'avalanche d'injonctions qui supposerait l'existence d'une malédiction satanique dont nos corps seraient porteurs depuis des siècles.

Ce faisant, replacer la focale sur l'histoire coloniale et les études postcoloniales nous paraît être un enjeu majeur pour construire le monde en devenir et se projeter dans une véritable dé-

mocratie. Les épistémologies du sud cherchent à interroger la construction de la rationalité des savoirs en revenant sur leur méthode constitutive. Qu'est-ce en effet qu'une démarche de recherche, et en quoi celle-ci nous dit-elle quelque chose non par sur l'état des savoirs à une époque donnée mais sur ce qu'elle exclut, sur la dignité et le sens de l'objet du savoir et sur la position de celui qui distribue, classifie, commente le réel ? Quels sont aussi ces savoirs, ces dispositifs, ces supports, ferments précieux où se loge le racisme structurel ? Celui-ci s'énonce en réactivant perpétuellement le fantasme sans cesse brandi du péril de la nation, de l'invasion barbare, envers les générations installées depuis longtemps déjà mais aussi vis-à-vis de leurs enfants qui héritent de la malédiction. ◆

---

**10** <http://www.edouard-glissant.fr/penseedelopacite.html>